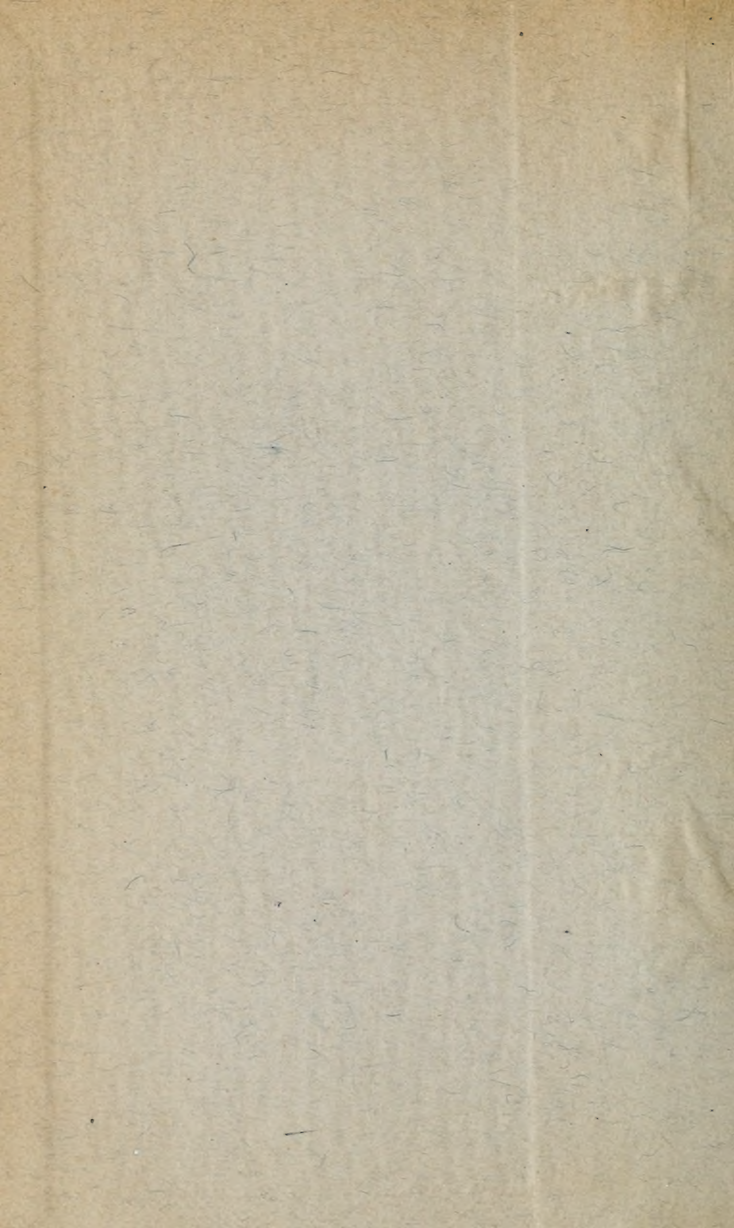
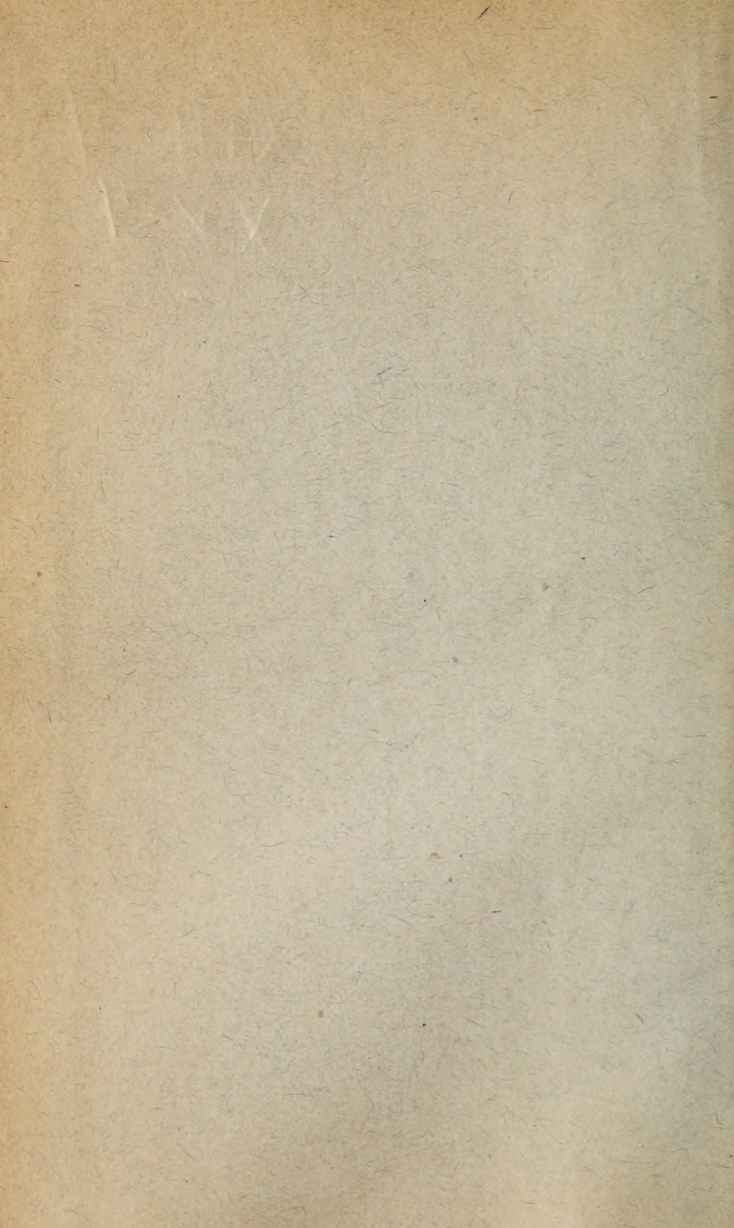
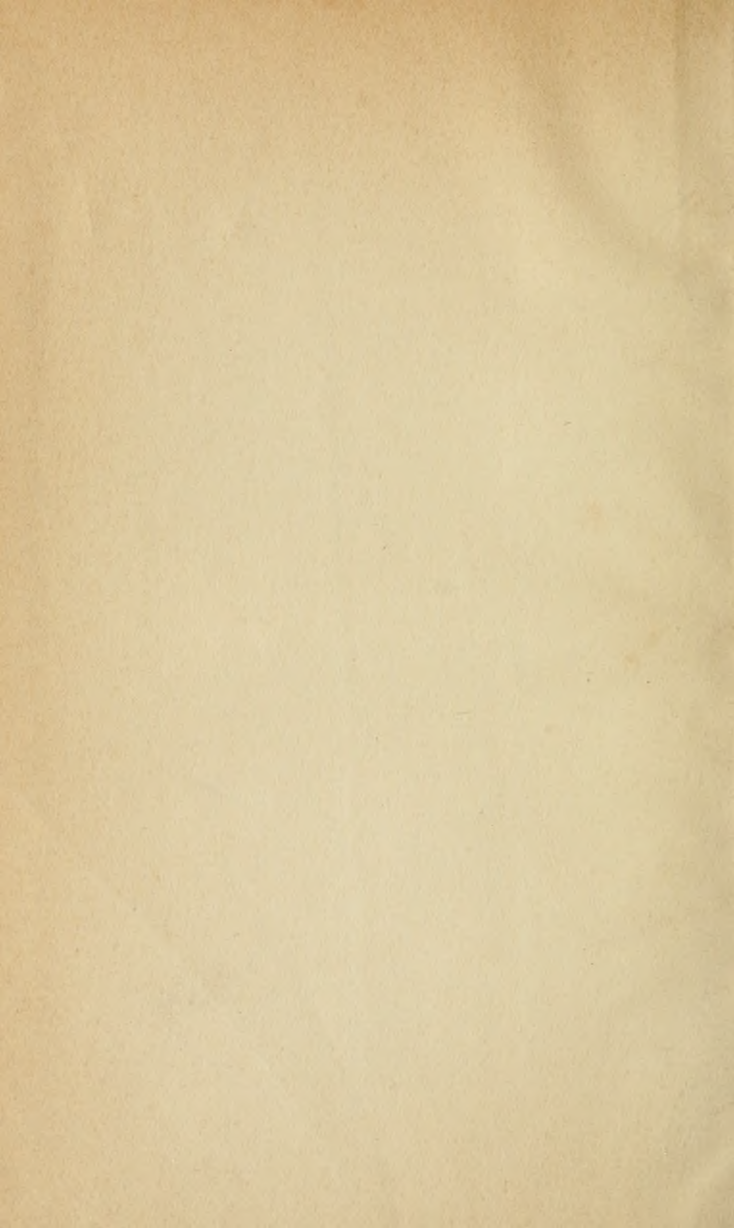








Le Problème de l'Education



MÊME COLLECTION

—

Beaupin (E.). — **L'éducation sociale et les Cercles d'Études.** 1 vol. in-16. Prix. 3 fr. »

Boissard (A.), professeur à la Faculté libre de Droit de Paris. — **Contrat de Travail et Salariat.** *Introduction philosophique, économique et juridique à l'étude des conventions relatives au travail dans le régime du salariat.* 1 vol. in-16. . . 3 fr. 50

Bouquet (Dr H.). — **La Puériculture sociale.** 1 vol. in-16.

Calippe (Abbé Ch.). — **L'Attitude sociale des Catholiques français au XIXe siècle. Les premiers Essais de Synthèse.** *J de Maistre, de Bonald, Chateaubriand, A. de Tocqueville, Ballanche, Buchez, Bordas-Desmoulins, François Huet, Lamennais.* Préface du comte Albert de Mun, de l'Académie Française. 1 vol. . . . . 3 fr. 50

Clément (Henry). — **La Dépopulation en France.** Ouvrage récompensé par l'Académie des Sciences morales et politiques. 1 vol. in-16. 3 fr. 50

Deherme (Georges). — **La Crise sociale.** 1 vol. in-16. 3 fr. 50

Diligent (V.), avocat, docteur en droit. — **Les Orientations syndicales.** 1 vol. in-16. . . . . 3 fr. »

Fonsegrive (George). — **Morale et Société.** 1 vol. in-16. 3e édition. . . . . 3 fr. 50

(*Ouvrage couronné par l'Académie des Sciences morales et politiques*)

Garriguet (L.). — **Traité de Sociologie d'après les Principes de la Théologie catholique.** 3 vol. in-16 :

I. *Régime de la Propriété*, 1 vol. 2e édition. . . . . . 3 fr. 50
II. *Régime du Travail*, tome I. 1 vol. . . . . 3 fr. 50
III. *Régime du Travail*, tome II. 1 vol. . . . . 3 fr. 50
Chaque volume se vend séparément.

Du même auteur : **La valeur sociale de l'Évangile.** 1 vol. in-16 . . . . 3 fr. 50

Melin (Gabriel), chargé de cours à la Faculté de droit de Nancy. — **L'Organisation de la Vie privée.** *Orientation particulariste.* 1 vol in-16. 2 fr. 50

Olphe-Gaillard (G.), docteur en droit. — **Le Problème des Retraites ouvrières.** 1 vol. in-16. . . . . 3 fr. 50

Palhoriès. — **Les nouvelles Orientations de la Morale.** 1 vol. in-16.

Schwalm (R. P.). — **Leçons de Philosophie sociale.** I. Introtroduction. **La Famille ouvrière.** Préface par M. G. Melin, chargé de cours à la Faculté de droit de Nancy. 1 fort vol. in-16 . . . . 4 fr. »

Gemahling (Paul). — **Travailleurs au Rabais.** *La lutte syndicale contre les Sous-Concurrences ouvrières.* 1 vol. in-8° raisin. . . . . 7 fr. 50

ÉTUDES DE MORALE ET DE SOCIOLOGIE

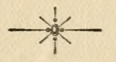
Maurice LEGENDRE

Agrégé de l'Université, Lauréat de l'Institut

Le Problème de l'Education

OUVRAGE COURONNÉ PAR L'ACADÉMIE DES SCIENCES MORALES ET POLITIQUES

(PRIX CROUZET)

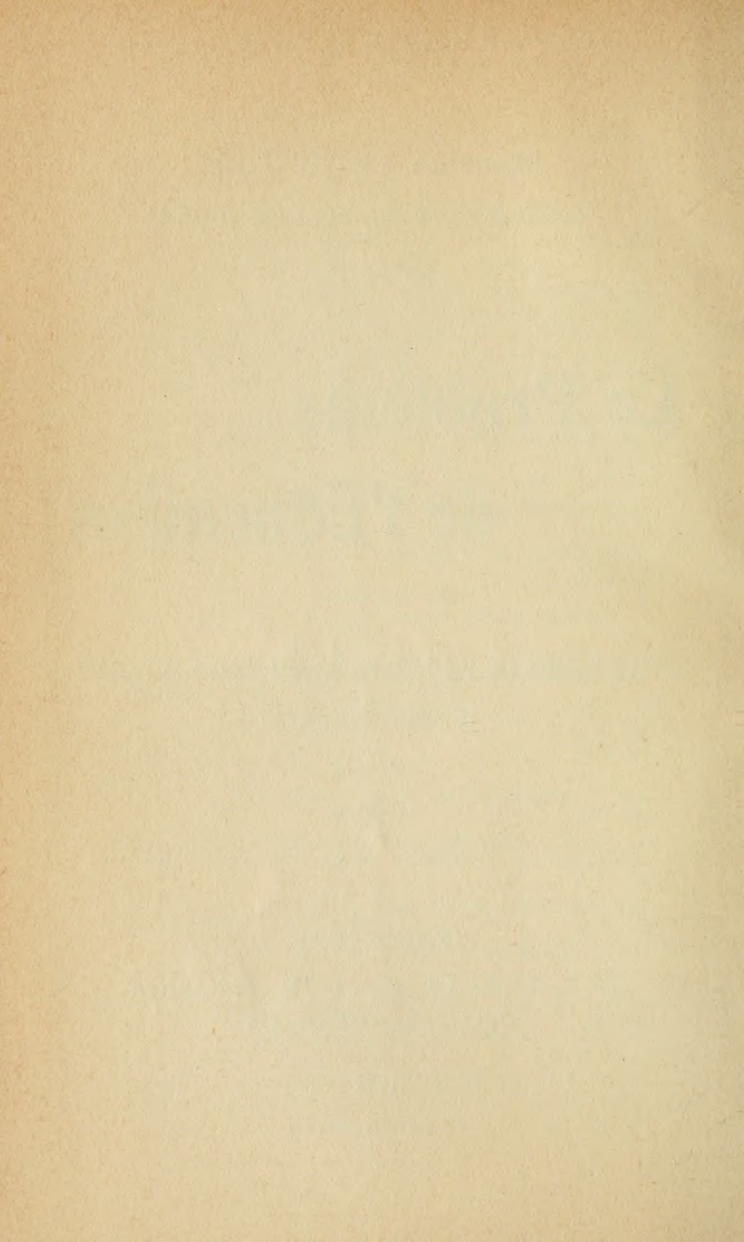


PARIS (VI[e])

BLOUD & C[IE], Editeurs

7, PLACE SAINT-SULPICE 7

1911



Exoriare aliquis, nostris ex ossibus, ultor.

A ma petite Alyette

et

à mes Parents



INTRODUCTION

Ce livre est presque intégralement la reproduction d'un mémoire couronné en 1909 par l'Académie des Sciences morales et politiques (1). Le sujet du concours était ainsi formulé : *Les principes philosophiques de la pédagogie*. Ce titre, à la fois très général et très précis, posait une question d'actualité, mais d'actualité si durable et si haute, que l'étude *philosophique*, loin d'être une gêne, permettait seule de conserver au sujet toute son ampleur.

La mission de l'éducateur, plus difficile et plus décisive dans ses commencements, est de former une société qui comprenne avec nous ceux qui nous ont précédés et ceux qui nous suivront ; il doit sauver le plus possible d'autrefois, réaliser le plus possible de demain. Les *défunts* ne nous ont pas seulement précédés dans la mort ; dans l'ensemble, ils ont vécu et ils sont morts *pour* nous ; le respect glacé que nous leur accordons,

(1) Concours Crouzet. Le prix a été partagé *ex æquo*, entre un mémoire de M. Ed. Roehrich et le présent travail. Le mémoire de M. Ed. Roehrich a paru en 1910 chez Alcan sous ce titre : *Philosophie de l'Education, Essai de Pédagogie générale*. Au risque d'être accusé de nous louer nous-même par ricochet, nous tenons à signaler à nos lecteurs l'excellence du travail de notre concurrent.

surtout par terreur de la mort, ne suffit pas ; ils ont droit à notre affection ; et cette affection, aussi, qui se prodigue, si aveuglément parfois, à nos descendants immédiats, mais qui est trop débile pour s'étendre réellement à ceux qui ne sont pas nés encore, — même plus clairvoyante et plus vigoureuse, ne serait pas assez sainte, s'il ne s'y joignait le respect. Or, c'est une tâche bien délicate de concilier ce que nous devons à l'avenir et ce que nous devons au passé, quoiqu'il soit vraiment impossible de trahir l'un sans trahir l'autre, d'édifier l'un en démolissant l'autre. Ceux qui, sincèrement, cherchent une telle conciliation, ne peuvent croupir dans cette impartialité qui consiste à capituler devant les égoïsmes contemporains, non peut-être parce qu'ils sont des égoïsmes, mais parce qu'ils sont contemporains et comme tels plus redoutables que des maux qu'on ne verra pas. Ce débat philosophique est, et doit être, gravement passionné ; et son actualité urgente n'est pas moins sensible aujourd'hui dans l'ordre de la pensée que dans l'ordre de l'action.

Car la pensée aussi, même la plus scientifique, admet l'actualité ! N'en voyons-nous pas une preuve dans le mot de pédagogie, qu'a choisi l'Académie ? Il y a peu d'années encore, un nouveau La Bruyère eût pu déplorer la prochaine disparition de ces mots, pédagogue et pédagogie, qui firent longtemps assez pauvre figure. Et les voici remis en honneur, comme plusieurs de ceux que regrettait trop vite La Bruyère. Or, il y a de bonnes raisons de ne point dénoncer ici le caprice de la mode : il y a toujours eu des procédés d'édu-

cation, mais une *science de l'éducation* est quelque chose de tout nouveau.

Nous sommes actuellement les témoins d'un merveilleux essor des sciences morales ; les découvertes « scientifiques » qui distraient — si justement — notre admiration, ne sont que l'accessoire, sans doute, des conquêtes contemporaines dans l'ordre spirituel.

C'est un fait capital, obscurément mais fortement senti, que la possibilité récente, pour notre pays, de vivifier à nouveau sa tradition intégrale. La France avait, au XVIII[e] siècle, perdu la foi en elle-même ; et sa conscience nationale, au lieu de continuer à s'éclairer, s'était obscurcie des vaines fumées du philosophisme. Au XIX[e] siècle, conscience et confiance revinrent, mais seulement dans les convulsions violentes d'une révolution qui a duré cent ans, et qui, après de grandes souffrances, a laissé la patrie mutilée. Du moins, ainsi, s'est évanouie l'image, si complaisamment colportée par nos ennemis, d'une France frivole et dissolue, image toute récente et toute fausse, au regard de notre longue histoire. Mais une période aussi tumultueuse que celle dont nous sortons à peine ne permettait pas de renouer solidement une tradition aussi complexe dans son unité, aussi éminemment morale jusque dans l'action armée, que celle de la pensée française. Il faut, à cette œuvre nécessaire, à cette œuvre de patience vigilante, la sérénité de l'éducation. Dans l'éducation seulement, nous rassemblerons tout ce qui fait la valeur de notre passé, sans qu'aucun sectarisme nous fasse rien renier de ce qui fut généreux. La France que nous devons

servir, c'est celle de Charlemagne, des Croisades et de Saint Louis, celle de Jeanne d'Arc et celle du grand siècle, celle de 89 et de 48, celle qui, si cruellement blessée en 70, est aujourd'hui assez régénérée pour prendre en pitié la déchéance morale de son vainqueur. Sa tradition, c'est celle qu'on reconnaît déjà dans nos très vieux poèmes (1), celle que Jeanne d'Arc sut discerner sous les misères de son époque, jusqu'à donner sa vie pour elle, celle dont nos grands poètes du XVIIe siècle, les Corneille, les Pascal et les Bossuet, révélèrent, jusque dans la forme, l'immortalité.

La décadence qui suivit n'était donc pas une fin, mais un accident : le XVIIIe siècle, tombé du christianisme dans le cosmopolitisme, n'eut pas assez de force spirituelle pour faire fructifier son patrimoine ; la langue, comme la pensée, devint sèche et pauvre, brillante comme les efflorescences salines qui remplacent l'humble et féconde beauté de l'herbe dans les déserts de l'Asie centrale ; elle ne retrouva quelque chose de sa plénitude et de sa majesté qu'en redemandant aux « petites Frances » du pourtour, à la Suisse et à la Savoie, patries intermédiaires de Jean-Jacques Rousseau et de de Maistre, un peu du trésor que depuis des siècles elle leur avait confié pour le faire fructifier.

L'œuvre du XIXe siècle, au contraire, est énorme, mais ce siècle avait tant à restaurer, tant à

---

(1) Comme celui de *Tristan et Yseult*, que le grand Wagner n'a su qu'appauvrir, en le boursouflant de son orgueil et de sa philologie.

réconcilier et tant à entreprendre, que ses créations ont un caractère primitif et incomplet, qui parfois en fait méconnaître la grandeur. Restituer à la France actuelle l'intelligence de l'ancienne France, réconcilier, dans un monde agrandi, le catholicisme et la nationalité, infuser à une littérature appauvrie et réduite aux aventures ce que peuvent livrer de plus précieuse essence, dix-neuf siècles après Jésus-Christ, la nature et le cœur de l'homme, telle fut la tâche de l'âge qui nous a formés, tâche qui, même où elle n'est que commencée, est déjà colossale et complexe, et dont une partie seule nous intéresse directement ici. Une partie ! mais la mieux avancée sans doute : jamais la puissance et l'actualité de la pensée française ne se sont mieux manifestées qu'en incorporant à notre patrimoine littéraire les immenses conquêtes des sciences exactes, et, aussi, en adaptant tout ce qu'il y avait encore de ressources mal utilisées dans cet antique patrimoine, à des sciences nouvelles qui, par là seulement, ont pu prendre leur essor : c'est ainsi que se constituent aujourd'hui les sciences morales, plutôt pressenties que réalisées jusqu'à nos jours.

Parmi ceux qui ont collaboré à cette œuvre assez vigoureusement pour ne pas rester confondus même dans une élite, il faut citer trois philosophes, d'ailleurs inégalement conscients de ce qu'ils faisaient.

Le premier, Auguste Comte, crut que le positivisme allait dépasser la métaphysique, comme la métaphysique avait, selon lui, dépassé la théologie. Son effort admirable, les données scienti-

fiques qu'il a vulgarisées, cette immense matière remuée par lui, et prête après lui à être organisée, tout ce positivisme, à mesure que l'érosion en a mieux dégagé le granit, a offert un fondement nouveau à une métaphysique qui, elle-même, s'épanouira en une théologie : tel le réseau noir des branches de la forêt d'hiver attend la frondaison qui fera d'elles une voûte de cathédrale.

La fortune, qui ne fut pas injuste pour Comte, condamna Cournot à mourir méconnu, ou, plutôt, condamna le public à méconnaître Cournot. Mais ce fier et fort génie avait conscience, sans doute, que, pour tardivement qu'on pût la découvrir, son œuvre, incapable de vieillir, restée en avance après une génération, originale après une période d'intense activité intellectuelle, serait ainsi plus glorieuse de toute l'injustice qu'elle aurait subie.

L'œuvre de Cournot est d'une étendue, d'une variété et d'une profondeur incroyables. Les deux premières des sciences morales (nous entendons par là celles qui sont dès maintenant le plus avancées), la philosophie et l'histoire, s'affirment et s'éclairent dans ses livres. Il en est une autre, beaucoup moins prête, mais celle qui nous intéresse surtout ici, la pédagogie, qu'il a traitée avec le même bonheur, la même supériorité, la même aisance, au milieu de problèmes encore moins débrouillés.

Le troisième de cette haute lignée intellectuelle est un contemporain qu'il ne nous appartient pas de louer : aussi bien a-t-il forcé (sans aucune concession) l'indifférence ordinaire du « grand public » en France, comme aussi cette

espèce de barrière douanière qui bien souvent ne laisse pénétrer d'un pays dans l'autre que les produits de qualité inférieure, les Le Dantec ou les Haeckel. Sans oublier tant d'ouvrages de haute valeur produits par la philosophie française contemporaine, on peut dire que nul, mieux que le maître dont nous parlons, n'a dégagé ce qu'impliquait de métaphysique l'énorme travail positif de la science et de la philosophie au XIXe siècle.

Ainsi la psychologie, la métaphysique et l'histoire sont désormais reconnues comme sciences, et traitées comme telles. Plusieurs autres sciences morales tendent à se constituer, et s'il en est qui sont fort en arrière, certaines, comme la pédagogie, ont conquis leur promotion.

Voilà en quel sens nous disions que la pédagogie est *scientifiquement d'actualité*. Si l'éducation n'est pas seulement un moyen de maintenir ce qui aurait toujours été, si, par elle, chaque génération doit être *élevée* au-dessus des générations qui ont antérieurement labouré et pensé, si les sciences morales nous assurent aujourd'hui de ces vérités fondamentales qu'on a longtemps crues comme on croit « ce qu'on espère », la faveur dont bénéficie la *pédagogie* est justifiée. L'importance de l'éducation n'a jamais été méconnue théoriquement ; mais c'est pratiquement que l'on s'occupe, aujourd'hui, d'instaurer la pédagogie.

Aussi bien reconnaîtra-t-on, plus aisément encore, son actualité dans l'ordre de l'action. Les données de l'antique problème dont il s'agit n'ont pas été seulement éclairées : elles ont été, pour une part, renouvelées. Le progrès de la démo-

cratie devait amener cette épreuve, que l'âme de l'enfant fût disputée entre sa famille et l'Etat. L'Etat n'a jamais pu négliger la puissance de l'éducation; mais sa souveraineté, autrefois plus absolue dans la théorie et dans l'opinion, et moins minutieuse, moins assurée dans les faits, ne heurtait point les consciences; il y avait alors des conflits de forces adverses, des conflits où l'on combattait surtout pour le présent; le problème de l'éducation était, presque toujours, secondaire. La démocratie en conférant à tous la souveraineté, en donnant à des majorités même éphémères la faculté d'engager l'avenir du pays, en faisant mieux constater à tous que le seul frein aux excès du pouvoir est l'opinion publique, a passionné le problème de cette éducation qui doit former la volonté nationale et l'opinion publique. Et, — ce qui rend plus douloureuses les discordes en même temps qu'elles sont de plus de conséquence, — la démocratie a conservé, de quelques visions fugitives qu'elle eut en des journées de 89 et de 48, la nostalgie de l'unanimité.

Ce qui augmente notre désarroi, ce qui, aussi, fait plus vivement sentir la nécessité de retrouver une véritable tradition, c'est que nous sortons à peine d'un siècle de révolution. De 1789 à 1870 — au moins — les phases politiques, nationales, intellectuelles, sociales et religieuses de la Révolution se sont succédé ou se sont combinées avec une rapidité déconcertante; chaque génération a prétendu recommencer cette expérience sociale qui n'a de consistance et, même, ne prend un sens que par la tradition. Les classes avant de se fondre — ce qui n'est pas encore fait — se sont

entremêlées, non sans quelque dommage, au moins temporaire, pour l'éducation publique. Les réformateurs de profession et ceux qui avaient la responsabilité du gouvernement n'ont pas cru devoir s'inquiéter de cette crise ; le jeu des lois naturelles, le progrès de la science ne dispensaient-ils point de préoccupations morales surannées ? Il n'est pas sûr, dit Cournot, « que toute instruction élève... Mais comme l'instruction est en elle-même un bien, malgré les abus qu'on en peut faire, comme il est facile de concevoir, et même relativement facile de réaliser des progrès en ce sens, il est tout simple que les efforts des sociétés se tournent plutôt de ce côté. En conséquence, bien que l'on convienne généralement... que l'éducation a plus de prix encore que l'instruction... néanmoins il est du génie de la civilisation moderne de donner, lorsqu'il s'agit de la pratique, le pas à l'instruction dont il semble que rien ne limite le perfectionnement sur l'éducation, pour laquelle il n'est pas aussi sûr que le présent l'emporte sur le passé » (1).

Mais le progrès même des sciences n'est pas toujours facile à transposer dans les programmes d'études ; et, surtout, comme le progrès ne se fait pas simultanément dans tous les ordres de connaissances, il commande d'incessants remaniements et modifie souvent la part respective des diverses sciences dans l'instruction générale. L'ambition de substituer une tradition intellectuelle à la tradition morale n'a donc pas même pu affronter l'échec qui l'attendait.

---

(1) *Des institutions d'instruction publique en France.* Paris, 1864, p. 5.

A défaut de tradition proprement dite, il s'est formé dans l'éducation, négligée par les familles, exploitée par les politiciens, une coutume qui ne tend plus qu'au bien-être égoïste et au « savoir-faire », un culte pour les jouissances de la chair et de la vanité, un mépris réfléchi de tout idéalisme et de toute générosité. Une telle coutume ne peut vieillir parce qu'elle use les générations : trois ou quatre à peine peuvent résister à ce poison. Par bonheur, la corruption n'a encore gâté qu'une classe « privilégiée ». Aujourd'hui que certains prétendent en déduire des règles d'hygiène et font de la perpétuelle capitulation un impératif catégorique, le progrès même de la science, manifesté dans les sciences morales enfin en possession de leur *autorité scientifique*, en apporte le diagnostic sans appel, et le remède, remet en honneur le principe traditionnel d'une évolution créatrice, rétablit la continuité entre les générations.

Le conflit auquel nous assistons est donc une de ces épreuves qui sont inséparables du progrès. Libre aux sectes politiques de n'y voir que le heurt des forces du passé et le suprême effort de rancunes recuites : efforçons-nous, pour notre part, d'en dégager la formule d'une paix capable de sauvegarder ce que contiennent d'avenir les deux idéals en présence.

La recherche des *principes philosophiques* de la pédagogie nous apparaît alors comme un devoir actuel et urgent, comme la condition indispensable d'une œuvre de justice et d'apaisement. Notre recherche, si elle est sincèrement philosophique, ne connaîtra les passions que pour les

concilier et pour les ranger, associées, au service d'un intérêt supérieur.

Mais *philosophique* ne veut pas dire *abstrait* et *compliqué*, comme l'imaginent trop de personnes qui n'ont jamais philosophé. Ce qu'il nous faut, c'est un petit nombre de principes simples et fondamentaux. « Je reviens toujours au principe, disait Rousseau, et il me fournit la solution de toutes mes difficultés ». Gréard rattachait à deux principes les idées de l'*Essai sur l'éducation des femmes*, de Mme de Rémusat ; et le même grand éducateur disait du *Traité de l'éducation des filles* : « ces idées, ces remarques, ces vérités sont rattachées à des principes qui donnent aux moindres observations que l'auteur en déduit ou qu'il invite à en déduire, la cohésion d'un système.

C'est par là qu'il est resté un livre unique...

...Tels sont, dans leurs caractères généraux, les principes sur lesquels repose l'*Education des filles* : action de la mère, appropriation de la direction aux conditions de la vie, application du possible de l'idéal, respect de la nature, confiance dans l'efficacité de l'éducation ».

On ne peut pas dire que ces principes, même le premier, s'appliquent spécialement à l'éducation des filles. Et nous voyons, par cet exemple, qu'il s'agit moins d'établir la formule des principes que leur application à la réalité. Il se peut que la formule même donne parfois lieu aux discussions, mais ce n'est point le cas le plus fréquent, et mieux vaut réserver la discussion sur les formules, puisque certaines constatations de faits pourraient bien rendre cette discussion superflue.

Mais notre étude, en rattachant constamment les principes à l'expérience, ne cesse pas d'être philosophique : car l'expérience que nous devons avoir sans cesse devant les yeux, c'est celle qui nous fait connaître la nature psychologique, morale et métaphysique de l'enfant.

Aussi bien ne sommes-nous pas sans exemples et sans guides pour entreprendre une pareille tâche, et pour l'entreprendre dans cet esprit.

Nous citions, quelques lignes plus haut, l'éducateur et le moraliste exquis que fut Gréard. De l'œuvre écrite de Gréard, qui est considérable, de son action qui le fut, ou, mieux, l'est plus encore, deux grands principes se dégagent : être de son temps et de son pays, — mais aussi concilier harmonieusement ces nécessités particulières avec le souci d'édifier le système le plus humain, et, pour ainsi parler, le plus accueillant qui soit possible.

Ce livre, dit Gréard, parlant du livre de Mme de Rémusat, « appartient à ce moment de notre histoire, où la société française, représentée par la bourgeoisie, cherchait à fonder l'ordre social sur un ordre politique fait à son image, et il ne répond pas à tous les besoins que, dans sa logique pressante, l'esprit démocratique de 1789 devait faire naître et développer ».

Et, pourtant, la grande admiration de Gréard remontait au XVIIe siècle, à Fénelon ; ceux-là seuls pourraient s'en étonner qui n'auraient pas lu le *Traité de l'éducation des filles*. « Ce que nul n'avait fait avant Fénelon, dit Gréard, nul, après lui, n'a entrepris de le refaire... J.-J. Rousseau eût échappé à bien des erreurs malsaines en le prenant pour guide ». A vrai dire, Rousseau

connaissait Fénelon et il l'a montré aussi bien quand il se sépare de lui que quand il le suit ; il n'en est que plus significatif de voir l'homme aux préoccupations très modernes qu'était Gréard, rechercher par delà le XVIIIe siècle la tradition à laquelle il se rattache. C'est que Rousseau, quelle que soit sa valeur (et nous croyons que pour l'étude philosophique des principes de la pédagogie il faut beaucoup l'utiliser), c'est que Rousseau, malgré tous les éclairs de son génie, n'est pas le guide sûr et pratique dont on peut s'inspirer pour manier des âmes d'enfants. Rien, en lui, de la finesse si discrète et si persuasive à la fois de Fénelon ; ce vigoureux logicien n'est psychologue que par hasard, et, si sa sincérité exprime avec force et pureté ce qu'il a pu observer en lui-même, cet homme singulier se trompe toutes les fois qu'il eût été nécessaire, pour établir solidement ses généralisations, de pénétrer un peu la conscience d'autrui.

Ce qui fait de l'œuvre de Fénelon une œuvre unique, c'est précisément qu'il associe l'admirable sens psychologique et moral de son siècle au goût et à l'observation de l'enfance qu'on ne devait guère pratiquer que dans notre siècle. Voilà pourquoi il reste un précurseur, un de ces hommes qui laissent après eux beaucoup à faire, *parce qu'ils* ont, eux-mêmes, beaucoup fait.

On ne peut guère souhaiter de plus belle tâche à la philosophie française, ou plus exactement à la psychologie française du XXe siècle, que de réaliser pour la connaissance de l'enfant ce que notre XVIIe siècle a réalisé pour la connaissance de l'homme.

Qu'on ne nous accuse point d'orgueil pour en avoir tenté l'essai : en ces récoltes spirituelles, les glaneurs viennent avant les moissonneurs.

*
* *

P.-S. — La volonté sincère et constante que nous avons eue de faire œuvre de philosophie, et de philosophie positive, sera notre excuse auprès de ceux qui nous reprocheraient d'avoir osé, dans cet essai, toucher les plus grands sujets : nous n'avons point cherché ces sujets ; nous avons été conduit invinciblement vers eux. Et même, encouragé par le jugement si bienveillant de l'Académie des Sciences morales et politiques (1) à publier cette étude sur les *principes philosophiques de la pédagogie*, nous avions pensé à lui donner ce titre : *l'Enfance et la Vie éternelle*, qui, sans doute, résumait plus fidèlement l'idée du livre. Nous avons craint de dérouter dès l'abord le lecteur en lui proposant pour point de départ ce qui fut, en réalité, notre point d'arrivée. Mais, peut-être, indiqué à cette place-ci, ce titre ambitieux pour lequel nous conservons une prédilection et un regret, servira-t-il à orienter ceux qui nous feront l'honneur de nous suivre dans les sinuosités de notre chemin de montagne.

(1) Une note, placée à la fin du volume, indiquera les corrections et additions (d'ailleurs insignifiantes pour le sens), faites au travail tel qu'il fut soumis à l'Académie.

PREMIÈRE PARTIE

Les Enfances



PREMIÈRE PARTIE

LES ENFANCES

Notre langue est trop pauvre pour exprimer la complexité de l'enfance. Nous avons dû emprunter le mot *baby* après avoir faussé le sens d'*infans* pour laisser perdre *puer*.

Il faut distinguer *au moins* deux enfances : avant et après l'acquisition du langage parlé. Il y a comme des naissances échelonnées pour l'être qui, aussi, meurt par degrés. L'éducation par autrui ne peut finir qu'après la dernière de ces naissances ; seul, alors, chacun peut continuer à s'élever lui-même.

Nous devons, pour comprendre notre passé et n'en pas laisser perdre l'expérience, remonter d'enfance en enfance.

La psychologie — la psychologie américaine en particulier — a commencé l'étude de l'enfant, mais peut-être avec trop de technique et de méthode extérieure ; malgré les services qu'elle a rendus, elle laisse regretter la tradition française d'observation intime, qui est, croyons-nous, seule ici pleinement efficace.

CHAPITRE PREMIER

LE ROYAUME DES PETITS

—

« L'homme n'est ni ange ni bête », dit la Sagesse du XVIIe siècle par la bouche de Pascal. Mais l'enfant, dirons-nous, est *à la fois ange et bête* ; on appelle âge ingrat l'âge où il a fini d'être « ange » sans avoir fini d'être « bête ». Une éducation négligée ou maladroite a plus vite fait de couper les ailes de l'ange que de dompter la bête, qui devient facilement bestiale.

Souvent, une part précieuse de notre vie se dépense en âge ingrat : mauvais passage qui peut devenir une impasse ; le frottement du monde, une politesse superficielle qui nous épargne les leçons trop cuisantes pour notre amour-propre, nous donnent l'illusion d'être sortis de l'âge ingrat où, en réalité, nous nous endurcissons.

C'est à ce moment que nous perdons le respect et l'intelligence de l'enfance, non seulement chez autrui, mais, et plus encore, en nous-mêmes. Par tendresse, plus tard, nous comprendrons quelquefois les enfants, mais notre propre enfance nous restera étrangère. Certes, il y a une limite extrême dans le lointain de nos souvenirs ; faute d'un langage assez bien maîtrisé, et, pour remonter plus loin encore, faute de sensations suffisamment éduquées et assez semblables à ce

qu'elles devront rester plus tard, les souvenirs conscients d'une certaine époque de notre vie sont susceptibles de se conserver et même de s'exalter jusque dans l'extrême vieillesse ; ce n'est pas la mémoire proprement dite, c'est une certaine intelligence, une certaine sympathie qui nous manque pour retenir les sentiments de notre enfance ; les souvenirs matériels, associés à certains objets qui évoqueront même à de longs intervalles, des perceptions à peu près semblables, subsisteront ; tel se rappellera même comment il apprit à marcher ; mais notre âme d'enfant reste pour nous un temple vide. « Et voici, dit saint Augustin, voici que dès longtemps mon enfance est morte, et je suis vivant...

« Or cet âge, Seigneur, que je ne me souviens pas d'avoir vécu, que je ne connais que sur la foi d'autrui, le témoignage de mes conjectures, l'exemple des autres enfants,... cet âge, j'ai honte de le rattacher à cette vie à moi, que je vis dans le siècle. Il est égal en ténèbres d'oubli à celui que j'ai passé au sein de ma mère... Je laisse ce temps ; quel rapport de lui à moi, puisque je n'en retrouve aucun vestige ».

« J'ignore, dit Rousseau dans ses *Confessions*, ce que je fis jusqu'à cinq ou six ans, je ne sais comment j'appris à lire, je ne me souviens que de mes deux premières lectures et de leur effet sur moi : c'est le temps dont je date sans interruption la conscience de moi-même ». Il s'agit bien là de cette lacune qui est au commencement de notre mémoire, mais Rousseau a noté aussi, dans *Emile*, le mépris que nous avons pour notre enfance. « Il n'y a personne qui voie l'enfance

avec tant de mépris que ceux qui en sortent, comme il n'y a pas de pays où les rangs soient gardés avec plus d'affectation que ceux où l'inégalité n'est pas grande, et où chacun craint toujours d'être confondu avec son inférieur ».

Quelquefois ce sont des théories politico-sociales qui commandent les souvenirs et les oublis d'enfance : « Ai-je été nourri par ma mère, dit J. Vallès ; est-ce une paysanne qui m'a donné son lait ? Je n'en sais rien. Quel que soit le sein que j'aie mordu, je ne me rappelle pas une caresse du temps où j'étais tout petit ; je n'ai pas été dorloté, tapoté, baisoté ; j'ai été beaucoup fouetté. Mon premier souvenir date d'une fessée ».

Pour Renan, les souvenirs d'enfance ont la résonance très lointaine des cloches de la ville d'Ys, engloutie sous la mer avec l'Atlantide où elle était bâtie, et l'on sent poindre en plus d'une page des souvenirs d'enfance et de jeunesse un peu de gêne d'avoir été enfant. Si personne aujourd'hui ne songe plus à se demander comment on peut être Persan, n'est-il pas bien naturel qu'un critique, un philologue capable de perdre la foi catholique pour des raisons philologiques, reste un peu étonné d'avoir été enfant ?

Fréquente est une petite lâcheté qui consiste à se moquer, si discrètement que ce soit, de sa propre enfance : nous avons hâte, révolutionnaires que nous sommes, d'effacer les souvenirs que nous croyons humiliants. Ce sont parfois, il est vrai, nos parents qui nous les font croire tels, eux destinés pourtant à être les conservateurs de notre enfance : c'est parfois une précaution de leur autorité chancelante ou une revanche de

leur autorité méconnue que de nous rappeler nos faiblesses d'enfants.

Ceux mêmes qui sont animés de bonnes intentions envers leur enfance et qui voudraient bien la retrouver ne la comprennent pas toujours ; ils lui prêtent souvent plus de niaiserie que de vraie naïveté ; ils la font langoureuse et l'imaginent dans je ne sais quelle région irréelle et vaporeuse. Quelle différence, sous ce rapport, entre la saine et naïve enfance qu'exprime la musique de Moussorgski ou d'Albeniz, et celle de Schumann, qui (charmante d'ailleurs) est enfantine comme les bergeries de Marie-Antoinette étaient champêtres !

Les œuvres sont bien rares où les auteurs redeviennent, franchement et intelligemment, contemporains de leur passé d'enfants ; nous pourrons en donner, comme exemples, trois livres exquis : *les Enfances lorraines* (*le Rouet d'ivoire*), d'Em. Moselly ; le commencement de *Jean-Christophe*, de Romain Rolland, et les *Souvenirs d'enfance et de jeunesse* (*Recuerdos de niñez y de mocedad*), du profond écrivain espagnol Miguel de Unamuno.

Si nous avons beaucoup de peine à retrouver notre enfance, il faut dire aussi que nous n'y sommes guère aidés, et que tout conspire à ce fâcheux oubli.

Avec beaucoup de zèle, ceux qui nous entourent mettent une barrière entre notre enfance et nous.

Dans les grandes écoles, la tradition veut qu'on fasse subir des brimades aux nouveaux arrivants ; le besoin de brimer les nouveaux, de les déniaiser, n'est pas spécial aux grandes écoles : il est

fondamental dans notre psychologie, et toutes les occasions où les enfants manifestent que, d'enfance en enfance, ils entrent dans la vie, sont bonnes pour leur rappeler la fragilité de leurs droits d'enfants.

Ces brimades ne sont pas brutales ; elles sont remplies, le plus souvent, de vraie et profonde affection, mais d'une affection qui insiste sur les petites faiblesses, sur les petits ridicules avec d'autant plus d'imprudence qu'elle est sûre, orgueilleusement sûre de n'en être pas diminuée. Et l'enfant, qui sent mal cette affection, qui en utilise les faiblesses plus qu'il n'en comprend la tendresse, l'enfant reste humilié de son enfance.

Et puis, quand une forte éducation morale ne prévient pas les dévoiements de la « bonne nature », ce ne sont pas toujours les excès de tendresse qu'il faut regretter, mais aussi bien les excès de rigueur ; l'opinion publique, en devenant plus délicate, a découvert qu'il y a des « enfants martyrs ». Ce sont là de douloureuses exceptions, mais nombreux, en revanche, sont ceux qui, sous des formes légales et même décentes, sont privés du pain quotidien de la justice.

De là ces difficultés de se supporter mutuellement, qui ont tant obscurci les notions d'autorité et de liberté (car chacun se fait d'abord ces notions dans la vie domestique) ; de là ces guerres familiales qui sont aux guerres civiles ce que celles-ci sont aux guerres internationales : un surcroît de haine vigilante, un enlaidissement des plus nobles énergies, un appauvrissement de la générosité ; — de là, sous une forme moins vio-

lente, ce lent épuisement du cœur qui avilit la vie de tous les jours ; un moment vient où parents et enfants n'ont plus grand'chose à se dire et ne savent plus qu'à l'aide de solennités marquer l'affection qu'ils ont au fond de l'âme.

Il est singulier que ceux mêmes qui ont souffert de ce que l'enfance était incomprise en eux ne la comprennent pas mieux pour cela. Ils ont eu les souffrances et ils ne *peuvent* pas avoir les bénéfices de ce combat où d'ailleurs ils n'usent souvent que d'inertie pour se défendre. C'est que le train du monde les entraîne eux aussi. Et là même où notre spontanéité devrait avoir le plus de droits, nous vivons seulement des sentiments que tolèrent la littérature ou, parfois, la science. La bonne nature païenne qui, n'étant pas développée dans l'enfance, ne peut s'y reconnaître et dès lors la méprise, nous a laissé une littérature classique qui ignore la petite enfance. Chateaubriand, notant dans l'Andromaque de Racine la tendresse d'une mère chrétienne, observait que les anciens ne nous ont pas laissé d'enfants.

Quant à la « science », elle ne voit dans l'enfance que l'âge des préjugés et de l'ignorance ; elle est, pour cet âge, exclusivement protectrice et pleine de commisération.

Une civilisation toute esthétique comme celle de la Grèce classique, ou dominée par les artistes, comme dans l'Italie de la Renaissance, ménagerait moins mal la part des petits.

Il y a pourtant un milieu où l'enfance, sans être mieux comprise qu'ailleurs, est du moins mieux conservée, c'est la campagne. La vie paysanne, si elle n'*élève* pas les enfants, ne les

opprime pas, elle réserve la santé physique et morale des enfances de l'avenir, au contraire de la civilisation des villes, des salons et des usines, des romans et du théâtre.

Rien de caractéristique comme la facilité avec laquelle cette enfance, incomprise et d'ailleurs prête à s'oublier elle-même, se joue des grandes personnes que leur grandeur attache à l'erreur : l'enfant est beaucoup plus psychologue pour manier les grandes personnes, que les grandes personnes pour manier l'enfant. La diplomatie commence au berceau ; la tyrannie aussi.

Nous avons maintenant compris quelle barrière s'élève *entre l'enfance et ceux qui ont pour tâche naturelle de l'éduquer*. Résumons-nous :

Notre mémoire, trop pratique, ou du moins trop utilitaire, n'évoque pas l'écho de nos premières années. Les deux sortes de mémoire, l'une mécanique et artificielle, l'autre spontanée et pratique, ne sont sans doute pas contemporaines en nous. La première dans notre humanité, et de beaucoup la plus importante, dénature le passé et le réduit infatigablement en habileté actuelle ; — l'autre se développe pour notre instruction intellectuelle ou technique ; elle ne s'embarrasse pas des sentiments d'autrefois dont l'utilisation serait proprement morale, et qui, d'ailleurs, ne sont pas susceptibles d'une notation scientifique ou technique.

Aussi, nos regards vers notre enfance ne cherchent que les rares circonstances dignes, à nos yeux, d'être rattachées à ce qui fait notre orgueil d'hommes. C'est le petit prodige que nous épions dans notre passé ; et, à condition de le spécialiser

assez, nous finissons presque toujours par le trouver : quel est le poète (surtout du second ordre) qui ne s'est pas révélé à sa nourrice même ?

De toutes les richesses de notre passé, nous conservons seulement quelques paillettes que nous faisons briller sur un fond à plaisir assombri, lit de diamants auxquels nous avons mis des gangues.

*
* *

Nous ne comprenons pas l'enfance ; c'est entendu.

Mais comment forcer la barrière qui nous sépare d'elle ? Et, aussi, cet effort vaut-il d'être tenté ?

Réservons la première question : elle ne comptera pas pour notre volonté si la seconde mérite une réponse affirmative.

Or, voyez la campagne au temps de Pâques : terre et ciel nus. La richesse de l'enfance est comme celle d'une bonne terre, que les regards sans pénétration ne voient pas avant le printemps. Cette terre, qui paraît nue et pauvre, produira, bien cultivée, des couleurs, des odeurs, des saveurs délicieuses ; elle enferme en elle la possibilité d'une gamme infinie de qualités exquises : la surface seule manquera à sa prodigalité.

Il est superflu aujourd'hui de se demander si l'éducation peut être commencée dès le berceau : *le fait est* qu'elle commence : sera-t-elle bonne ou mauvaise, livrée au hasard des choses ou inspirée par l'amour des parents, voilà la seule question qui se pose.

Quand la petite tête est encore vacillante sur

les épaules et que les paupières ont comme un remous sur l'afflux de la lumière, une quantité de notions, qui sont fondamentales, pénètrent dans l'âme de l'enfant.

Il apprend d'abord à former ses sensations; car il n'est pas douteux que nos sensations ne soient le résultat d'un long exercice, quelque chose de très plein de spiritualité, et que les animaux ne connaissent guère. L'homme a son monde à lui, même son monde physique, et, de tous les animaux, ceux seuls qui sont dans les berceaux savent le secret de bâtir ce monde.

Après ses sensations (étude qui varie peu selon les pays), l'enfant apprend sa langue, et ce travail, commandé par son besoin de vivre, indispensable à l'épanouissement de ses énergies, est encore d'une étonnante intensité. C'est plus tard seulement, et pendant ses études, qu'il y a des moments où l'enfant, vraiment, « ne fait rien ». Et il faut sans doute être bien avancé en âge pour n'avoir plus « rien à faire ».

L'enfant, donc, apprend beaucoup naturellement; mais il a des aptitudes toutes spéciales pour apprendre davantage encore.

Nous ne parlons ici que « pour mémoire » d'une certaine facilité, entendue dans un sens étroit, et dont les petits prodiges et les petits saltimbanques nous donnent des exemples nombreux.

Il y a mieux. Un des grands obstacles à l'instruction et à la réforme de nous-mêmes est le manque de temps, ou, plutôt, l'impossibilité de dépenser généreusement notre temps; c'est aussi l'usure de notre étoffe humaine.

Le manque de temps n'est pas le plus grave ; la mort inopinée met finalement l'égalité entre ceux qui consacreront plus d'années à leur éducation proprement dite et ceux qui, croyant devoir entrer plus tôt dans leur métier, mourront plus jeunes. Plus encore qu'il ne nous nuit directement, le manque de temps nous diminue en énervant notre courage. Les enfants, au milieu du courant immense qui les emporte, trop petits pour voir les rives et pour mesurer le mouvement, ne sont pas inquiets du temps qu'ils dépensent : l'homme, qui a vu fuir les rivages, croit toujours entendre gronder la cataracte finale.

On n'ose pas se plier à des exercices dont on ne voit pas la fin, quand on a été pris par le vertige du temps. Pour l'enfant, le temps est indéfini, les années recommencent. Il apprend avec une confiance que l'homme, malgré sa plus grande puissance intellectuelle, aura perdue. On dit : « Je suis trop vieux pour apprendre cela ». Et peut-être y a-t-il dans cette parole plus que l'avarice du temps : la conscience d'une déchéance. L'homme peut s'insurger contre la contrainte : plus inéluctable est le vieillissement, l'endurcissement de l'être ; il est des rayons délicats et purs qu'un miroir terni ne réfléchit plus.

Et nous entrevoyons ici que si l'enfance est merveilleusement apte à l'éducation, mieux que tout autre âge, elle *seule* est capable de recevoir et de comprendre certains enseignements. Elle est, pour plus d'un apprentissage, l'époque préférable, elle est parfois l'époque unique : nous devons montrer plus loin qu'il ne s'agit pas ici

de détails, mais nous pouvons dès maintenant comprendre le droit et le pouvoir des parents dans l'éducation.

CHAPITRE II

L'ENFANCE ÉDUCATRICE DE L'HUMANITÉ

—

S'il est vrai que l'éducation commence dès le berceau, seuls les parents peuvent la commencer. S'il est vrai que pour comprendre et guider l'enfance, si étrangère à notre esprit, il faille un miracle, seul l'amour des parents peut accomplir ce miracle.

L'amour seul, selon les mystiques, atteint aux connaissances les plus sublimes. Là où l'esprit reste impuissant, triomphe le cœur. Mais le cœur n'est pas la molle tendresse prête aux défaillances et aux compromissions, et qui mendie la tendresse en retour; c'est, associé au sentiment de la solidarité privilégiée qui nous unit à ceux de notre sang, la conscience de notre responsabilité personnelle; c'est la clairvoyance et le courage de préférer pour eux la sérénité de leur dernière heure, si loin de nous que soit cette heure, à la joie de la reconnaissance immédiate et passagère que notre complaisance obtient d'eux.

Le pouvoir des parents dans l'éducation n'est pas douteux; et si la famille se prévaut du temps qu'on ne peut pas lui retirer, elle marquera les siens d'une empreinte qui ne s'effacera plus, qu'ils pourront bien individuellement recouvrir d'un badigeonnage, mais qu'ils transmettront presque

toujours aux descendants, qui sont de leurs ancêtres plus que d'eux-mêmes.

Ici, le droit de l'Etat cesse avec sa puissance : il ne peut pas plus commencer l'éducation des enfants qu'il ne peut les allaiter. Mais il arrive que les familles ne se prévalent pas du temps qui est pour elles; les mères n'allaitent pas toutes leurs enfants, et les pères, qui, selon Rousseau même, sont les véritables précepteurs comme les mères sont les véritables nourrices, les pères, qui manquent plus facilement que les mères à leur devoir, sèvrent leurs enfants de leur expérience.

Remarquons ici le *lien très serré qui unit la question de l'éducation à la question sociale.*

Dans les classes pauvres, une invincible nécessité prend les pères, et, de plus en plus les mères, de telle manière que tous les jours les enfants sont orphelins. Dans les classes ou l'on ne connaît pas la faim (pas d'autre faim, du moins, que l'*auri sacra fames*), une même force pèse sur les consciences, quoiqu'elle n'enchaîne plus les libertés, et il est plus flatteur pour les pères de gagner des dots ou des rentes à leurs enfants que de remplir auprès d'eux des rôles pour lesquels on peut, croient-ils, payer des domestiques. Chez les riches, l'empire de la mode veut que les enfants restent orphelins jusqu'à l'âge où ils n'ont plus besoin de leurs parents.

Avant donc de proclamer qu'il est impossible de forcer la frontière qui nous sépare de l'enfance, il faut reconnaître qu'on n'a pas toujours fait, ou pu faire, l'effort qui convenait pour cette victoire : le découragement n'est pas la conclusion

logique des expériences faites. Et nous croyons qu'il s'agit moins d'instituer des expériences nouvelles que de retrouver des expériences méconnues.

Il semble que les grandes traditions d'éducation ne nous aient pas laissé grand'chose en ce qui concerne la petite enfance. Interrogeons l'antiquité et notre XVIIe siècle classique.

La famille antique est l'origine de notre Etat bien plus que de notre famille moderne; elle ne connaissait pas d'individus; les hommes de la cité antique n'avaient ni liberté, ni vie intérieure; il leur manquait d'abord, pour cela, d'avoir été enfants. L'antiquité n'a pas connu l'éminente dignité de l'enfance dans la vie. L'homme qui avait le droit d'exposer son enfant et d'ignorer le lien qui le rivait à lui, pouvait bien le *dresser*, mais non pas l'*élever*.

Aussi, l'antiquité classique, qui nous a transmis tant de choses dont nous vivons encore, ne nous a rien laissé, dans son riche héritage, qui convienne à l'enfance, ou qui soit digne d'elle. Elle nous a laissé un chef-d'œuvre *De Senectute*, et la vieillesse n'a jamais manqué d'avocats : tant de personnes n'ont plus que cette cause à plaider ! Mais, où est l'enfance ?

Nous avons été fidèles à peu près, à la tradition antique. La psychologie, et, plus généralement, la philosophie que nous avons dans les livres est celle de l'*homme*, à partir de l'âge où il a passé les examens qui mènent à l'enseignement, ou à partir de l'âge où il a conquis l'indépendance de la vie matérielle, jusqu'à l'âge où commence l'affaiblissement des facultés qui servent à se faire

une situation, aussi bien comme épicier que comme philosophe spiritualiste. Nos grands moralistes du XVIIe siècle, et nos autres grands écrivains, ne se sont pas piqués de connaître l'enfance. Au reste, on ne la rencontre guère quand on étudie l'amour, l'avarice et l'ambition, ou les controverses religieuses, ou les passions tragiques dans des cadres d'histoire.

Au XIXe siècle, de nombreux jeunes gens apparaissent dans la littérature, mais l'enfant n'existe toujours pas littérairement. Seul, peut-être, le colosse littéraire du XIXe siècle, Balzac, nous a-t-il laissé, dans son *Louis Lambert*, quelque chose de ses *sentiments*, et non pas seulement de ses gestes d'enfant.

Sur plus d'un point, nous sommes encore de l'époque où l'on affublait l'enfant de costumes vieillots et où on le mariait avant qu'il pût parler, à moins qu'on ne le fît évêque ou cardinal, ou que le hasard de l'hérédité ne lui donnât un peuple à gouverner.

Les anciens et nos grands classiques ont été pourtant des éducateurs admirables, et nulle éducation ne peut se passer d'eux. Mais leur système (nous réservons ce que des hommes de génie ont pu y mettre de vivifiant) était avant tout un dressage ; peut-être portait-il en lui, dès l'origine, les raisons de sa décadence; peut-être, simplement, maintenant à grand'peine des acquisitions qu'il n'avait pas faites lui-même, était-il à la merci de ces secousses qui décident les décadences. Toujours est-il que l'expérience moderne, comme l'expérience antique, aboutit à une crise.

Le XIXe siècle a été l'époque décisive de cette

crise ; au moment où l'on commençait à prendre matériellement plus de soin de l'enfant, on le comprenait moins que jamais ; un affreux *crescendo* de doctrinarisme gâtait les esprits ; on constituait un idéal de sérieux et d'austérité en redingote, grand faux-col, et cravate noire ; le « spiritualisme » qui a si vigoureusement bourgeonné sous Louis XVIII et sous Louis-Philippe, a, par un procédé simpliste, mis l'idéal de l'homme dans l'exact contre-pied de ce qu'est l'enfant. Le temps était venu de la « grande musique » de Meyerbeer, de l'art pour l'art, de la littérature toute verbale à la Flaubert. Pour avoir accès dans ce monde, il fallait avoir bien complètement cessé d'être enfant.

Désormais, le problème se pose nettement : nous avons vu qu'il est des notions que *seule* l'enfance peut s'assimiler, mais on pouvait encore nous demander si ces notions n'étaient pas inutiles ou nuisibles pour plus tard. Et nous voici au cœur de la question : faut-il tout répudier de notre enfance, ou *devons-nous* beaucoup lui emprunter ?

*
* *

Question posée, et peut-être bien, du même coup, résolue depuis longtemps.

Il y a, dans l'histoire morale de l'homme, peu de dates plus sacrées qu'un « instant » dont nous parlent les Evangiles.

« A cet instant, dit saint Mathieu, les disciples s'approchèrent de Jésus, et lui dirent : qui donc est le plus grand dans le royaume des cieux ? Jésus, ayant appelé un petit enfant, le mit au

milieu d'eux, et dit : En vérité, je vous le dis, à moins que vous ne vous convertissiez, et que vous ne deveniez comme de petits enfants, vous n'entrerez pas dans le royaume des cieux. C'est pourquoi, quiconque se rendra humble comme cet enfant, sera le plus grand dans le royaume des cieux. Et quiconque reçoit en mon nom un enfant comme celui-ci me reçoit moi-même. Mais si quelqu'un scandalise un de ces petits qui croient en moi, il vaudrait mieux pour lui qu'on suspendît à son cou une de ces meules qu'un âne tourne, et qu'on le plongeât au fond de la mer...

Gardez-vous de mépriser aucun de ces petits; car je vous dis que leurs anges dans le ciel voient sans cesse la face de mon Père qui est dans les cieux...

Ce n'est pas la volonté de mon Père qui est dans les cieux qu'un seul de ces petits périsse » (S. Math., XVIII, 1, 10, 14).

Un autre jour, on présenta au Christ « de petits enfants, afin qu'il leur imposât les mains, et priât pour eux. Et les disciples les repoussaient. Mais Jésus leur dit : Laissez ces petits enfants, et ne les empêchez pas de venir à moi ; car le royaume des cieux est pour ceux qui leur ressemblent. Et leur ayant imposé les mains, il partit de là » (S. Math., XIX, 13-15).

Nous avons à former l'enfance, mais nous n'avons pas moins à nous former sur elle, et c'est une fois éprouvées dans un cœur d'homme que les vertus de l'enfant prendront tout leur mérite. L'enfance et l'humanité sont nécessaires, moralement, l'une à l'autre : l'éducation est une mutualité. Chaque génération recommence avec

des forces fraîches l'œuvre tentée avant elle, mais sans perdre pour cela ce que les générations précédentes avaient acquis. L'humanité est beaucoup mieux que cet homme en qui Pascal la symbolise, et qui apprendrait sans cesse, et qui serait ancien en même temps et mieux que moderne ; mais nous ignorons trop souvent notre force, ou ne sachant au juste ce qu'elle vaut, nous ne la sentons que pour être accablés.

Voici que s'éclaire un problème que nous avions, pour un moment, laissé dans l'ombre.

L'individualisme extrême, et l'étatisme extrême, qui se touchent, peuvent bien contester le droit des parents sur l'éducation des enfants, parce qu'ils méconnaissent le devoir d'éducation qui est le vrai fondement de ce droit. Mais l'éducation de nos enfants est plus encore, et, sans parler d'une solidarité qu'on ne peut, pourtant, nier sans blasphème, elle est un devoir envers nous-mêmes.

L'attachement presque animal de la mère à son nouveau-né est peu de chose ; mais l'idéal moral qui nous fait assumer les charges et les risques de l'éducation ne peut avoir son principe que dans notre conscience.

Nous le voyons aussi maintenant : la tâche que nous réserve et que nous impose notre devoir envers nos enfants et notre devoir envers nous-mêmes ne peut être une tâche impossible. Et de magnifiques récompenses attendent ceux qui n'auront pas douté.

L'homme qui réfléchit travaille à l'éducation de soi-même. Mais se connaît-il assez bien ? Se connaître soi-même, selon le précepte de Delphes,

est moins difficile à qui peut s'observer depuis ses origines, et retrouver les raisons, d'ordinaire mystérieuses, de ses sentiments.

C'est nous-même que nous essayons d'abord d'élever, pour la réalisation de notre idéal. Mais quelle que soit notre valeur, ou notre chance, nous aurons toujours, personnellement, manqué à ce que nous avions voulu ; ceux mêmes qui se sont avancés le plus loin dans la voie de leur idéal sentent plus cruellement que les autres la distance qui les en sépare encore. Il est nécessaire que nous remontions dans notre passé, très loin, et que nous ne fassions pas seulement l'examen de notre conscience, mais l'examen de toute notre vie, parce que l'œuvre d'éducation procède d'abord d'un effort de nous-même sur nous-même. C'est en nous seulement que nous pouvons éprouver les défauts d'adaptation à l'idéal, et apprécier le gaspillage des richesses qui nous eussent permis, sans improvisation maladroite, de vaincre les obstacles qui se sont opposés à notre vie meilleure.

L'éducation qu'on donne, en ce sens, est un acte d'humilité, de repentir, et de foi.

Mais l'éducation est aussi notre revanche contre les trahisons de la fortune. L'enfant sera notre vengeur, si nous avons souffert pour lui.

De l'extérieur, toute éducation paraît une restriction imposée à la liberté de l'enfant, une disposition préalable des pentes qui l'entraîneront quand nous ne serons plus là pour le pousser : ainsi l'eau la plus vagabonde en apparence suit servilement le modelé presque insensible du terrain. Mais si nous remontons au principe, qui

est à la fois conscience de notre responsabilité et amour de l'enfant, nous comprendrons que cet instrument possible de servitude devienne le grand instrument de libération : nous sommes parfois plus puissants pour garantir la liberté d'autrui que pour exercer la nôtre ; nous pouvons faire à ceux que nous aimons et qui viennent au monde après nous l'économie de nos erreurs et de nos tâtonnements ; dans des actes, ou même dans des omissions très simples, nous pouvons résumer une longue expérience.

Pour cela, dans tous ses détails, l'éducation doit être pénétrée d'amour ; nous ne pouvons faire l'éducation de quelqu'un qui ne serait pas un peu de notre famille, au moins par l'affection, qui serait exclusivement *autrui* par rapport à nous. La servitude alors imposée aboutirait à la révolte, consciente ou non ; l'enfant repousserait nos bons exemples, parce que *nôtres*, bien loin de profiter de nos erreurs ; notre expérience se gaspillerait, au lieu de contribuer à ce progrès presque indéfini qui doit rendre la vie humaine plus longue réellement, en la remplissant de plus d'effets utiles et de valeurs positives, comme en supprimant les échafaudages longs à construire, les attentes et les essais.

L'amour, qui justifie nos droits, fait seul aussi notre pouvoir : lui seul brise les obstacles invincibles à nos ordinaires moyens d'investigation. Sa puissance est telle que nous comprenons l'enfance plus encore dans nos enfants que par nos propres souvenirs ; lui seul peut associer ainsi l'observation du cœur et celle des sens. Si l'observation externe et l'observation interne sont

quelque part concordantes, enserrant la réalité, n'est-ce point ici, où elles diffèrent à peine l'une de l'autre ? Le père qui va observer son enfant, chair de sa chair, âme de son âme, c'est en lui-même qu'il regardera.

Nous sommes au seuil du sanctuaire.

CHAPITRE III

LA MÉTAPHYSIQUE DE L'ENFANCE

—

Ponce de Léon, conquistador aux cheveux blancs, parti dans le vain espoir de trouver la source de Jouvence, découvrit une terre nouvelle et mourut.

> Vieillard, tu fus heureux ; et ta fortune est telle,
> Que la mort, malgré toi, fit ton rêve plus beau :
> La gloire t'a donné la jeunesse immortelle !

Et vous qui, prêt à rentrer sous la tente, vouliez léguer votre revanche à vos enfants, qui deviez, *pour cela*, vous faire connaître d'eux et apprendre à les connaître, vous avez découvert un nouveau monde que vous ne soupçonniez pas, et goûté, en devenant meilleur par votre enfant, une première revanche anticipée.

Il nous faut faire l'inventaire des richesses que, comme un temple enseveli, gardait sa petite âme.

Il est des plantes qui ne mûrissent pas si elles n'ont pas été semées assez tôt dans la jeunesse de l'année : le soleil se dépensera en vain pour elles, au risque de les brûler. Parmi les notions que l'on ne peut bien acquérir que dès l'enfance, il n'en est point de comparables en importance à celles qui concernent la métaphysique.

Nos programmes d'enseignement placent la philosophie au bout des études secondaires, et la métaphysique au bout de la philosophie. C'est précisément la métaphysique que les sages croient le plus inaccessible à l'enfance, et ils n'ont sans doute pas tort pour *leur* métaphysique. Mais voici le moment d'examiner à la lumière de la psychologie, de la morale et de notions métaphysiques indépendantes des systèmes, si l'opinion courante est justifiée par les faits.

*
* *

La Vie spirituelle

La vie physique de l'enfant, aussi intense et aussi peu bestiale que possible, peut seule nourrir une idée noble et humaine de notre spiritualité.

L'enfant ne connaît pas les excès qui flétrissent la chair, l'avilissent et la rendent pesante à l'âme ; l'hérédité même n'est pas, pour lui, aussi directement tyrannique qu'on le croit ; il y a des maux terribles qui respectent les générations nouvelles. Pas d'antagonisme entre la chair de l'enfant et son idéal : il sent, d'un même progrès, ses forces physiques étendre dans le monde les limites de leur empire et sa vie intérieure s'approfondir.

Tout jeune, l'enfant a constamment la sensation de son impuissance, surtout s'il est mis au maillot ; mais cette sensation, qui n'est peut-être pas naturelle, cesse de bonne heure. Gulliver avait éprouvé combien relative est la grandeur ; mais

la force ne l'est pas moins ; en remuant des galets, l'enfant a conscience d'une grande force victorieusement dépensée ; ce qu'aujourd'hui son corps refuse à sa volonté, il le lui promet pour plus tard ; l'enfant, qui ne voit pas sa fin, regarde volontiers son avenir ; plus sensible à la croissance qu'aux limitations de sa force, il anticipe souvent la joie des succès futurs. Plus fort pourtant, l'homme *fait* a peut-être moins le sentiment de sa force : le corps qui a commencé à descendre les degrés de la mort, devient avare de lui-même ; et l'esprit cependant s'aiguise, à moins que les infirmités physiques ne l'atteignent par contrecoup : l'harmonie, en tous cas, est finie entre le corps et l'âme.

Il ne manque pas de spiritualistes qui se défient de cette harmonie. Ils ne voudraient pas avoir à ôter de l'histoire que Pascal avait un corps débile ; mais c'est peut-être qu'il est plus facile de ressembler à Pascal par la santé que par le génie.

Quand ils eurent fini par fausser le culte du corps, les Grecs conçurent un spiritualisme *intellectuel* qui voyait dans la séparation de l'esprit et de la chair la condition de la sagesse ; — mais le spiritualisme *religieux* des Hébreux a légué au catholicisme la croyance en la « résurrection de la chair » et l'idée du « corps glorieux ».

Voyez maintenant le corps de l'enfant : léger, tendre, tout pénétré de lumière, d'air et de tiédeur ; quand il met ses mains devant le soleil, *à travers* ses doigts passe un jour rose. La souplesse de ce corps, souplesse que notre rigidité n'ose pas exercer et utiliser, en fait le berceau le

plus propice au sens de la liberté, quoiqu'il ait moins que nous des moyens mécaniques et des expédients pour satisfaire ses désirs : son âme est une chapelle petite, mais dont les vitraux ont des couleurs profondes où se voit l'infini.

Les sensations sont pour l'enfant un enchantement perpétuel, et tout autre chose qu'un département de sa vie physique. Dès le berceau, il les conquiert d'un regard émerveillé, et son long émerveillement ne s'apaisera, plus tard, que quand on l'instruira. Il connaîtra bientôt les fleurs, dont beaucoup sont plus grandes que lui ; il admirera directement jusqu'aux plus humbles et n'aura pas besoin qu'un mouvement distrait ou une recherche scientifique les rapproche de lui : cette beauté et cette *grandeur* de la végétation, l'Européen les retrouve parfois dans les pays tropicaux et en ressent soudain un sentiment d'enfance.

Tout à la joie des sensations qu'il acquiert, l'enfant est capable d'être tout entier l'une d'elles, comme la statue de Condillac était « odeur de rose »; mais il est mieux, car, n'étant pas de marbre, il est « heureuse odeur de rose ».

Il faut en passant observer, parce qu'on le méconnaît souvent, et au détriment de l'enfance, que l'odorat joue un grand rôle dans sa vie psychologique. « L'odorat, dit J.-J. Rousseau, est de tous les sens celui qui se développe le plus tard dans les enfants ; jusqu'à l'âge de deux ou trois ans, il ne paraît pas qu'ils soient sensibles ni aux bonnes ni aux mauvaises odeurs ; ils ont à cet égard l'indifférence ou plutôt l'insensibilité qu'on remarque dans plusieurs animaux ».

Il est très difficile de préciser la date à laquelle

commencent les sensations de l'odorat ; la psychologie, avec beaucoup de peine et assez peu de certitude, commence à débrouiller *les* âges auxquels l'enfant commence à percevoir les diverses couleurs ; on n'est pas d'accord sur l'ordre dans lequel se distinguent ces couleurs, mais il est certain que plusieurs d'entre elles ne sont pas perçues plus tôt que ne le sont les sensations de l'odorat, d'après l'indication d'ailleurs trop vague de Rousseau lui-même. Cette étude, si peu commode, est certainement moins difficile pour les couleurs que pour les odeurs, parce qu'il n'est pas besoin rigoureusement de langage parlé pour distinguer les couleurs et que, d'autre part, le langage parlé lui-même est beaucoup plus pauvre pour les odeurs que pour les couleurs ; cela tient à ce que, pour l'homme de notre civilisation, les données de l'odorat n'ont qu'une très mince utilité pratique. L'enfant n'apprend à désigner que ce qu'il est naturellement obligé de savoir désigner ; il n'apprend à parler que de ce dont on l'entraîne à parler. Il n'y a pas de raison pour qu'il *manifeste* le sens des odeurs, même et surtout s'il le possède à un plus haut degré que l'homme, son fournisseur de mots. La distinction des bonnes et des mauvaises odeurs vaut, pour la psychologie des sensations, ce que vaut, pour la zoologie, la distinction du poisson frais et de celui qui ne l'est pas. C'est notre décence et notre hygiène, beaucoup plus que notre nez, qui sentent les mauvaises odeurs. La plupart des animaux, dont l'odorat est si fin, parce qu'il leur est si utile, font bien voir qu'ils ne goûtent pas les odeurs conformément à notre distinction. Et, quoique

l'odorat ne soit pas très utile à l'enfant, il est au moins vraisemblable que ce petit animal l'ait assez développé. Mais la succession des odeurs, beaucoup moins variée et beaucoup moins brusque (parce que les odeurs se mélangent) que celle des couleurs et des formes, ne donne guère à l'enfant l'occasion de ces réactions qui permettent, à défaut de signes plus appropriés, de deviner qu'il éprouve des sensations.

En réalité, l'enfant, tout proche de la terre, est baigné des bonnes odeurs qu'elle exhale et que semble avoir fuies la taille trop haute de l'homme : odeur de terre après la pluie, odeurs qu'exalte le soleil, comme celle des pois de senteur, ou qu'exalte au contraire la fraîcheur, comme celle des chèvrefeuilles, odeur que l'humidité du soir réveille au ras des prés, il les sent mieux — quoique sans phrases, — qu'il ne les sentira plus tard. Les traditions littéraires nous permettent encore de sentir l'odeur des roses, mais on étonne bien des personnes en leur faisant remarquer la douce et forte odeur, qui les baignait, d'un champ de trèfle.

Aussi les sensations de l'odorat sont peut-être celles qui, le plus puissamment, le plus fidèlement, ramènent dans notre âme des tonalités d'enfance : longtemps négligées, elles n'ont pas subi l'insensible transformation qui élimine l'enfance des autres sensations ; avec une soudaineté magique, d'humbles odeurs, de celles que ne se sont pas réservées les poètes, l'odeur des corbeilles de fruits au marché, d'une fumée qui flotte dans le soir tombant, d'une étable dans un village, nous rapatrient en pleine enfance.

Les sensations de l'odorat, matérielles sans matérialisme, éthérées sans irréalité, sont caractéristiques de l'enfance. En revanche, l'enfant ne voit pas comme l'homme ; quelle que soit l'importance énorme de la vue, elle est chez l'enfant comme le reste, moins intellectuelle que chez l'homme.

L'enfant s'attache davantage aux pures sensations, à celles qui ne sont pas des remplaçantes ; il ne fait pas d'elles des hiéroglyphes, ni de l'algèbre. Il les goûte comme elles viennent, et affranchi du vocabulaire qui ne les multiplie, souvent, qu'en les faussant, il les suit au fil des heures. Le tissu des sensations est pour lui ininterrompu, tandis qu'il est déchiré, chez les grands, par de baroques associations d'idées et par toutes sortes de préoccupations.

Pourquoi ne pas utiliser dans l'éducation ce don de respirer à l'unisson des choses de la nature ? Mais ici, comme nous l'avons constaté ailleurs, l'homme, trop oublieux de ses sentiments d'enfance, détruit chez ses enfants les mêmes sentiments, avec une ignorance pleine de bonne foi et de raisons.

Il a, pour se justifier, deux mots d'ordre spécieux : le goût et l'art.

Loin de nous la mauvaise pensée d'accuser le goût et l'art ! Mais que valent au juste les considérations de décorum et de distinction qui font proscrire certaines couleurs et certaines associations de couleurs ? Que vaut l'effroi des dignes amateurs qui s'effarouchent d'un coup de cymbales dans un poème symphonique de Liszt ou de Rimski-Korsakoff ? Que le grand enchanteur russe

s'empare des airs populaires de sa patrie et de l'Orient (comme dans la comédie, un Molière s'empare des farces de la foire), l'air « populaire » aussitôt reconnu, devient un critérium pour exclure sa musique de la « grande » musique. Les « délicats » ne s'y trompent pas : la bonne et saine joie de cette musique, ou sa mélancolie charmante, seraient sensibles à des âmes d'enfants. Rassurons-nous en pensant que Weber, après l'audition de la septième symphonie, déclarait mûr pour les Petites-Maisons ce Beethoven qui conserva jusqu'à la mort, exaltées au sublime par les plus dures épreuves, la pureté d'âme et la spontanéité d'un enfant. Rassurons-nous : mais n'ayons pas la superstition du goût, et respectons ses principes plus que ses jugements particuliers. Ne dédaignons pas la joie de l'enfant qui barbouille du papier avec ses crayons de couleur pour le plaisir de la couleur, et qui, pour voir briller des corselets de scarabées ou des ailes de papillons, touche à des bêtes qui saliraient des mains de grandes personnes.

Plus tard, les associations d'idées suppriment, à force de flétrir leur fraîcheur vive, la moitié des sensations.

L'art, comme le goût, a ses inconvénients, qui se résument d'un mot : son particularisme ; et rien ne serait frappant, — s'il ne s'agissait là d'un de ces sentiments que l'homme ne se rappelle même plus, — comme la peine que l'enfant éprouve à admettre et à comprendre le particularisme des *écoles* d'art, et des œuvres ; il s'étonne d'abord que l'on puisse reconnaître un tableau non signé pour être de telle école et de tel

maître ; il s'étonne, si surtout le tableau représente un de ces spectacles qui semblent immortellement les mêmes, et que les yeux de l'homme préhistorique auraient pu voir comme les nôtres. Ce n'est pas méconnaître la grandeur des disciplines qui ont eu ce résultat, de dire qu'elles nous ont aussi imposé des sacrifices et qu'elles ont dû supprimer des plaisirs ingénus et vrais ; les grands artistes d'ailleurs ne se révèlent qu'en brisant quelque particularisme ancien, mais leurs disciples, sinon eux-mêmes, en instituent bientôt un autre. Aussi, l'art, au sens où nous avons fini par l'entendre, ne peut être rattaché que d'une manière factice à certains « jeux » de l'enfant ; cet art est un jeu d'homme. L'enfant n'a pas le sens de « l'esthétique ». Il y a sans doute pour lui moins de laideurs que pour nous, mais il ne connaît pas (et c'est encore un avantage) la surexcitation artificielle du sentiment du beau. C'est peut-être une fâcheuse division du travail, celle qui aboutit à faire des artistes des gens à part, des spécialistes, non seulement pour la technique, mais encore pour le sentiment. Du même coup, dans la vie du commun des mortels, l'art est devenu un hors-d'œuvre, un luxe pour solennités, un moyen, pour les parvenus, de faire connaître les progrès de leur fortune. Le style même s'est perdu : le particularisme s'est fragmenté, gardant tous ses inconvénients. Les grandes personnes, incapables de retrouver toutes seules cette joie des sens qui est le partage commun des enfants, s'adressent aux artistes de tous les temps et de tous les pays, et, dans notre civilisation mercantile, les boutiques de bric-à-brac

passent pour le sanctuaire du beau, dont elles ne sont que l'hôpital.

Or, il est peut-être un moyen de conserver à l'homme cette joie perpétuelle de la beauté des choses qu'il avait tant qu'il fut dans le monde des enfants : ce moyen, c'est l'enseignement du dessin, conçu comme aussi général, aussi fondamental que celui de l'écriture. On s'occupe aujourd'hui de réformer cet enseignement ; « la méthode actuelle (le dessin linéaire et géométrique à la base de l'enseignement), dit M. Edmond Pottier, ne tient pas du tout compte de la psychologie de l'enfant. L'enfant est né observateur. Dès l'âge de quatre à cinq ans, il devient parfois un étonnant dessinateur ; il porte son attention, beaucoup mieux que l'adulte, sur tout ce qui l'entoure, la vie extérieure et vivante est son domaine. Si on l'arrache à ce milieu qui l'attire, pour le condamner pendant plusieurs années à diviser des lignes en parties inégales, à tracer des angles, à faire des dallages, à combiner des étoiles, il est certain qu'on le dégoûte d'une occupation qu'il s'habitue à considérer comme un pensum. Il faut, au contraire, utiliser l'admirable instinct qui le pousse à regarder les êtres et les choses...

L'enfant n'est pas seulement dessinateur, il est coloriste. La boîte à couleurs est un de ses jouets préférés. Par une aberration singulière, la méthode actuelle interdit à l'élève de toucher à un pinceau : le noir sur le blanc est la règle fondamentale des exercices... » (1).

(1) Article paru dans le *Temps*, 22 mars 1908. — V. aussi le très intéressant article du 10 janvier 1909.

Le noir sur le blanc ! admirable « spiritualisme ! » Personne, d'ailleurs, ne méconnaît l'utilité du dessin linéaire, pourvu qu'on sache d'abord respecter l'enfance. C'est même au dessin linéaire que M. de Lapparent (*Correspondant,* 10 mars 1897) attribuait une éminente valeur éducatrice. « Il y a bien des siècles, dit M. de Lapparent, un vrai gentilhomme s'honorait de ne savoir pas écrire. Aujourd'hui on se contente volontiers de ne savoir pas dessiner ». Retenons seulement de cet article, qui est toujours spirituel et parfois injuste pour l'éducation classique, l'idée que le dessin est une école d'observation et de précision, à laquelle nulle autre école ne peut se substituer.

Quel ne serait pas l'avantage de répandre cet enseignement, après l'avoir réformé, puisqu'il est en même temps qu'un exercice excellent de nos facultés, un moyen de communion intime et heureuse avec la nature et avec nos semblables. Nul doute que de très heureuses habitudes nationales ne soient la raison de l'aptitude commune à tant de Japonais pour le dessin et pour le coloris. M. Pierre Mille fut un jour émerveillé des croquis (que lui montrait un ami) d'un jeune *boy* japonais de dix-sept ans « œuvre d'un écolier, d'un écolier moyen, à qui son professeur aurait donné la note 12 sur 20 pour parler comme chez nous ». Une supériorité si commune n'est pas simplement un don naturel. « Dans les écoles primaires du Japon, on fait passer sous les yeux des enfants les photographies des plus beaux tableaux des musées d'Europe ». Quant à la portée éducatrice et sociale de cette culture artistique,

l'interlocuteur de M. Pierre Mille la faisait bien voir en ces termes : « Je crois que les difficultés de leur écriture, qui est la chinoise, développent la sensibilité de leur vision et l'adresse de leurs mains. Il y a, dans cette écriture, soixante mille idéogrammes différents, et il faut qu'un étudiant japonais arrive à en lire et à en dessiner trente ou quarante mille... Les idéogrammes représentant les choses, et non les mots, un Japonais qui ne sait ni le chinois, ni l'annamite, ni le mongol, comprend toutes les affiches, tous les livres, tous papiers écrits, en Chine, en Mongolie et en Indo-Chine. Et de la sorte, l'écriture est la langue commune de plus de six cents millions d'hommes. Cela vaut mieux que l'espéranto.

Il en résulte encore un autre avantage : on entre ainsi dans la connaissance des choses mêmes, et non pas seulement des sons ; on fait en même temps un cours de logique, de philosophie et d'humanités. Et l'étudiant qui a fini d'apprendre à lire — il y met des années — aborde avec la plus grande facilité toutes les sciences, surtout les sciences exactes, l'algèbre et la chimie, et les sciences d'observation, celles du microscope et du scalpel » (1).

Et, sans doute, il n'est pas question de remplacer la langue française par l'écriture japonaise ; on voit assez, toutefois, ce que nous apporterait la *vulgarisation* du dessin.

Mais, avant l'âge même où l'on pourra enseigner le dessin (qui devrait être commencé avant l'écriture), il est un devoir très important à rem-

(1) *Le Temps*, 22 juin 1905.

plir pour assurer dans le présent et dans l'avenir cette communion intime dont nous avons parlé de l'enfant avec la nature. Ce devoir, c'est de faire l'*éducation physique* de l'enfant, par des moyens appropriés à chaque période de sa vie. Nous nous contentons, en général, de préserver son corps, de le soigner quand il nous paraît malade ; nous n'osons pas le faire profiter de ses aptitudes que nous jugeons faussement d'après les nôtres, et nous compensons ainsi les progrès de la science et de l'hygiène, par le progrès d'une mollesse que nous encourageons sous prétexte d'amour paternel.

« Nous ne connaissons pas assez, dit à ce propos Buffon, jusqu'où peuvent s'étendre les limites de ce que notre corps est capable de souffrir, d'acquérir ou de perdre par l'habitude ». La première condition de cette éducation physique, c'est la suppression du maillot. « En général, dit Rousseau, on habille trop les enfants et surtout durant le premier âge. Il faudrait plutôt les endurcir au froid qu'au chaud ». « Que ne peut-il vivre [l'enfant] dans tous les éléments ! Si l'on pouvait apprendre à voler dans les airs, j'en ferais un aigle ; j'en ferais une salamandre, si l'on pouvait s'endurcir au feu ».

Peut-être ferons-nous de nos enfants des aigles. Ne négligeons en tous cas aucun moyen d'augmenter notre puissance physique. On pense trop souvent qu'autrefois les hommes étaient plus grands, plus forts, et que la vie va s'éteignant. Cette légende ne tient pas quand on la vérifie aux plus anciens tombeaux et on ne lui donne une apparence de vérité qu'en comparant, à la

moyenne actuelle, des individus qui n'avaient nullement le même genre de vie que nous. L'expansion de la vitalité et l' « évolution créatrice » sont, au contraire, merveilleuses ; on pourrait même s'étonner que la vie triomphe de tant d'excès et de tant de dangers : voyez ces familles de belle santé, qui ont l'air de commencer une lignée alors qu'elles remontent aussi loin que le reste de l'humanité, puisqu'il n'est point de génération spontanée. Il dépend de nous (mais il y faut un effort collectif) d'augmenter notre force et notre longévité. Encore, l'effort collectif devra-t-il s'inspirer d'une volonté morale.

Ce n'est d'ailleurs pas pour elle-même que nous recherchons la puissance physique. A notre époque de sports et de soins, de plus en plus éclairés, donnés à l'enfance, il est superflu de plaider la cause de l'éducation physique. Ce que nous voulons seulement, c'est mettre en relief le principe supérieur de cette éducation physique : si nous voulons que nos enfants soient *physiquement forts*, c'est pour qu'ils puissent devenir des hommes de *haute spiritualité.*

A l'éducation physique proprement dite, source première des vertus militaires, se rattache, et de près, l'habitude du travail manuel. Par ce travail se développent, avec la force, l'adresse et le goût de la beauté ; et il n'est point d'occupation à laquelle l'enfant se livre avec plus de ferveur. Beaucoup des jeux qui lui plaisent le plus, sont comme une miniature du travail manuel : coudre des robes aux poupées, leur fabriquer des parures en perles de toutes couleurs, commencer une de ces tapisseries qui, non plus que l'ouvrage de

Pénélope, mais pour d'autres raisons, ne s'achèvent jamais, construire des maisonnettes, modeler des animaux de neige ou d'argile, tenir une petite boutique de mercerie, d'épicerie ou de fleuriste, faire cuire dans un fourneau (où l'on peut allumer du feu !) une pâte longuement touillée, bâtir des forteresses de sable, canaliser la mer, arroser des massifs, semer des pois, leur planter des tuteurs, épier, au matin, les progrès du vert tendre — ce sont autant de joies si fortes que l'enfant, incapable de les contenir, éclate en cris d'enthousiasme.

La frivolité de beaucoup de ces jeux, par laquelle ils séduisent d'abord les enfants, fait aussi qu'ils s'en lassent lorsque leur désir général et vague de « faire comme les grandes personnes » amène leurs comparaisons sur cet objet. Moins facile et moins attrayant d'abord, mais plus fidèlement aimé et suivi serait le vrai travail manuel. Pratiqué par tous les enfants, il n'élèverait pas seulement le niveau commun de l'adresse et de l'ingéniosité, il accoutumerait encore — et surtout — ceux qui, investis d'un privilège redoutable, n'auront plus, un jour, à travailler de leurs mains, à rester les frères de ceux qui peinent sur le sillon et dans l'usine, intelligents de leurs souffrances et conscients de leurs mérites. Beaucoup de personnes ne connaissent « l'ouvrier » que parce que, incapables de planter elles-mêmes un clou ou de graisser leur serrure, elles ont dû faire venir un apprenti qu'elles ont trouvé très cher parce qu'elles ont payé un déplacement bien plus que le travail insignifiant fait de mauvaise grâce, en retard...

C'est de bonne heure qu'il faut connaître la dignité et la beauté du travail manuel. Travailler à un établi de menuisier, c'est pour l'enfant la vraie imitation de Jésus de Nazareth, l'imitation joyeuse et belle, et meilleure, à coup sûr, que l'*Imitation* maussade qu'un pessimiste heureusement anonyme écrivit pour désenchantés, pour reclus et pour spiritualistes.

La vie physique des enfants qu'il faut développer *dans le sens où elle est naturellement orientée* est à la fois plus riche et plus pure que la vie physique des hommes. C'est une vie physique où le corps n'est pas distingué de l'intelligence par la réflexion et où, par conséquent, il n'est pas si exclusivement, si pauvrement corps que nous l'imaginons plus tard, interprétant tout de travers « la relation du corps à l'esprit » ; c'est une vie où les sensations et les sentiments (jusqu'aux sentiments intimes de l'âme) ont comme une parenté charmante qui sera plus tard oubliée. Nous l'oublierons comme nous oublions la nature des « données immédiates de la conscience », parce qu'épris d'un dualisme factice, à la manière grecque, nous mettons ensemble l'intelligence et l'âme, confondues, pour les opposer au corps. Pascal, profondément fidèle, sur ce point, à l'esprit du christianisme, distingue « l'ordre de la charité » de l'ordre de l'esprit, plus encore qu'il ne distingue ce dernier de l'ordre de la chair. Mais Pascal méprise trop la chair, et l'espèce de spiritualisme dont il est un des plus nobles représentants devait, dans sa fatale dégénérescence, sacrifier « l'ordre de la charité ». A force de réduire l'idéal en abstractions, par une

horreur mal raisonnée du monde de la matière et de la chair, les spiritualistes dégénérés ont rendu impossible *l'amour* de cet idéal, et supprimé, pratiquement, la naturelle croyance des hommes en l'au-delà. Il est singulièrement dangereux, et il est très faux, heureusement, de réduire l'homme à ne chercher son idéal qu'en commençant par exclure tout ce qu'il a connu de noble, de grand, et de beau ici-bas; fi de toute connaissance sensible !

Mais Jésus-Christ ne nous assure-t-il pas que nul ne va au Père, *si ce n'est par lui*, l'Homme-Dieu ? Et quand les grands mystiques espagnols empruntent leurs termes aux plus magnifiques splendeurs de la nature pour parler des choses de l'âme et du ciel, — loin de toute littérature, — n'attestent-ils pas une fois de plus leur imperturbable *réalisme* ?

Et voilà pourquoi l'enfant, dont la chair est, nous l'avons vu, pure, et à peine matérielle, digne compagne de son âme, peut, si nous *savons* le comprendre, nous guider dans les voies de la spiritualité, comme Antigone guidait son père devenu aveugle.

*
* *

L'Immortalité

Dans la journée des enfants, une partie des heures se passe encore au Paradis Terrestre.

C'est une des grandes forces de l'enfance, que, n'ayant pas la connaissance de la mort, elle n'en a pas non plus la superstition. L'imagination de

la mort, car c'est une imagination plus qu'une notion, paralyse l'homme, et projette une ombre sur sa vie.

Il n'y a guère d'individu qui ait assez de santé et de spontanéité morales pour échapper à l'empire de la « *représentation collective* » de la mort ; cette tradition, où se mêlent la grandeur et la misère de l'homme, la croyance en la vie à venir et l'horreur physique de la décomposition, est une de celles qui pèsent le plus lourdement sur son indépendance. L'animal ne connaît pas la mort ; seul, peut-être, l'animal *domestique*, pour autant que son épiderme est teinté de notre esprit, en a-t-il quelque obscur soupçon. L'animal véritable va droit au terme de sa vie sans plus le prévoir qu'il ne pressent la fosse couverte de branchages où le chasseur ramassera son cadavre. Qu'il fasse des efforts extrêmes pour fuir la souffrance, ou pour garder la liberté de ses mouvements, ou simplement pour éviter le contact ou la proximité de l'ennemi : rien qui soit plus certain ; mais rien aussi qui ne soit plus impropre à prouver le pressentiment de la mort ; ce sentiment, au contraire, réfrénerait souvent la révolte désordonnée de l'animal.

Il n'y a donc pas de courage, pas d'héroïsme de l'animal : pour le courage, le lion vaut exactement le lièvre. Un seul animal, *l'homo sapiens*, est capable de grands sentiments, et ces sentiments ne commencent, dans l'histoire de l'humanité, qu'avec « l'homme aux grandes croyances ». Ainsi, dans le riche fonds psychologique que l'animal a transmis à l'homme, l'imagination de la mort n'est pas comprise. Et l'enfant

est affranchi de cette imagination. Et c'est là, pour lui, malgré les hochements de tête des gens « d'expérience », une condition de profonde sagesse : il ne voit pas le terme de la vie, et vit dans la paix de l'immortalité, sans le vain regret du temps qui fuit ; il regrette les joies pour elles-mêmes, quand il est obligé de les laisser passer, mais il n'a point le sentiment avare de l'occasion perdue qui ne reviendra plus ; il oublie vite ces joies manquées dans son avidité des joies nouvelles que le temps illimité lui ramènera.

Qu'on n'allègue donc point la terreur qui parfois exprime, sur la physionomie d'un enfant mourant, non le sentiment de la mort, mais la souffrance immédiate. Sans doute aussi, au moment où il allait « naître » ce petit être à peine dégagé de la matière inerte, a cru subir l'épreuve extrême en affrontant la lumière et l'air, en quittant la tiédeur où il était plongé : sans doute il éprouva un effroi organique, une contraction de toute sa matière qui redoutait la vie ; quel est le souvenir de cet instant, dans l'existence nouvelle dont, pourtant, bien des traits étaient dès longtemps préformés ?

Plus magnifique encore est l'éclosion de notre vie actuelle dans la vie éternelle.

Mais, pour *réaliser* par anticipation ce qu'il y a de continuité entre cette vie et l'immortalité, quelle exceptionnelle force d'âme ne faut-il pas ?

Sans doute — autant qu'il nous est permis d'en juger d'aussi loin — César Franck, après avoir composé sur son lit de mort le troisième Choral, dut entrer de plain-pied dans la vie éternelle. Et les martyrs chrétiens savaient, au milieu

de tourments dont ils n'eussent voulu perdre aucune souffrance, vivre déjà au delà de leur martyre. Lorsque sainte Perpétue fut, dans l'amphithéâtre de Carthage, chargée par une vache furieuse, sa chevelure se dénoua ; alors, avant de recevoir avec sa compagne Félicité le coup mortel, Perpétue rattacha ses cheveux avec une fibule, « car il ne convenait pas, dit le narrateur, qu'une martyre entrât dans la gloire semblable à une pleureuse. »

Peut-on montrer d'une façon plus saisissante la continuité dont nous parlions, de la vie terrestre à l'immortalité ?

A défaut du génie ou de l'héroïsme chrétiens, efforçons-nous du moins d'atteindre à l'intelligence du témoignage de l'enfance, selon le précepte de l'Evangile (1). Et peu à peu s'effectuera la transfiguration de la Mort : elle ne sera plus la Grande Faucheuse aux yeux caves, le squelette terrifiant des danses macabres, ni — non plus ! — la « libératrice » des faibles et des pessimistes, qui aspirent au néant et comptent sur elle pour déserter la vie ; elle sera, à son tour, la messagère de la bonne nouvelle et de la dernière initiation ; elle proclamera la vie, et la vie éternelle, quand nos tristes cimetières, où le christianisme n'a pas encore triomphé, seront bien, conformément à la réalité, les « Champs de la Résurrection ».

Mais aujourd'hui, bien loin d'écouter les enfants,

---

(1) Il est bon de rappeler ici quel admirable interprète de l'âme des enfants fut César Franck ; voir surtout le recueil de ses *Lieder et Duos*, publié chez Enoch.

on regarde avec beaucoup de commisération leur ignorance, quoiqu'on ne sache trop comment les instruire, et l'on est à peu près aussi maladroit pour leur expliquer le terme de leur vie terrestre que pour leur en expliquer l'origine. On s'en rapporte, là aussi, pour beaucoup, au hasard des circonstances. Et ils ont beaucoup de peine, les bienheureux, à comprendre la stupide idée de la mort qui est répandue autour d'eux. Longtemps ils ne connaissent que la mort sans grimace des petits animaux ; il n'y a point de tristesse, et à peine un peu de mystère, dans la mort des insectes qui n'ont pas l'air de pourrir, la plupart conservant intacte la splendeur de leur vie passée. Presque tous les petits animaux meurent gentiment.

Tout cela n'est pas la Mort. Cette mort, les enfants ne la conçoivent guère d'abord que comme une affection qui, presque physiquement, se retire d'eux, soit qu'elle cesse ou soit que voyageant au loin, elle devienne, à distance, trop faible. Plus tard, quand on les considérera comme assez « raisonnables » pour leur permettre d'approcher leurs morts, c'est encore un sentiment moral qui étreindra leur cœur : l'aveu définitif inscrit sur le visage rigide, cette « candeur des morts qui les rend effrayants », — selon le noble et pur poète Sully-Prudhomme, illuminera d'un éclair livide le mystère auquel ils ne pensaient pas.

Ainsi, en vérité, la mort est la rançon du péché ; s'il n'y avait pas, dans la vie même, des affections qui finissent, et si l'homme était innocent, le terme de sa vie terrestre lui paraîtrait comme un essor dans la lumière infinie.

L'homme, pas plus que l'enfant, ne sait ce

qu'est pour ainsi parler, la mort *en soi* ; mais l'enfant qui, de plus, ignore l'idée de la mort, commence courageusement l'œuvre de son progrès moral, et la vertu d'espérance lui est facile. Innocent encore, il n'a ni le besoin, ni « l'intelligence » de cette idée confuse, déprimante, et factice.

Ce n'est pas le laisser aveugle que de lui conserver cette force ; il ne s'agit pas d'obtenir qu'il se croie sottement immortel jusqu'au jour où, sournoisement, la mort le surprendrait. D'ailleurs pour se croire immortel, il faudrait avoir quelque idée de la mort. Mais autre chose est de penser, autre chose est de vivre en immortel. A nous de préserver la vie de l'enfant : si notre amour n'y pouvait réussir, à quoi bon lui faire partager nos angoisses ? ceux-là seuls qui ont vécu assez longtemps pour avoir des défaillances ont besoin de se préparer à la mort. Conservons donc à l'enfant — pour apprendre à l'aimer en lui — le sens de l'immortalité, et comprenons, après lui, cette évidence : que la mort est une apparence et que, surtout, elle ne peut être une porte sur le néant, dont la seule idée est contradictoire.

A force de réprimer le génie de l'enfance depuis d'innombrables générations, on a renversé les termes du problème de la mort : c'est — erreur monstrueuse pour qui voudra bien réfléchir — c'est l'immortalité que l'on s'évertue à prouver, et non la mort ! Vaine tentative d'ailleurs, où l'on s'épuise à démontrer *intellectuellement* une chose *réellement* évidente.

Par bonheur, l'enfance est vivace et refleurit à

chaque génération. Loin de se faire un monde de fade illusion, elle est plus réaliste que nous. Elle s'attarde dans l'immortalité que nous finissons par lui gâter. Nous avons beau lui montrer ce qui finit et voudrait nous entraîner, elle sent surtout ce qui recommence impassiblement : le temps pour elle est suspendu. En vain le soir interrompt le joie de la lumière, et l'année s'achève en hiver. Tout revient. Et les douces saisons de France enveloppent délicatement ces fins des choses et ramènent des joies nouvelles avant que soit senti le regret des anciennes.

La bonne coutume des vacances, des *grandes* vacances, qu'on espère toute l'année, favorise la croyance au recommencement des choses, à la réserve illimitée de l'avenir. Lors même que nos occupations changent et que notre esprit évolue, nous précipitant vers une fin, les vacances, point de repère pour les fêtes du cœur, nous réservent la possibilité de retrouver les mêmes joies, et de recommencer les parties d'enfance.

Mais il faut, pour cela, revenir à la même terre, au même jardin où l'enfant a joué, aux mêmes paysages immuables.

Ce n'est pas dans les villes-champignons, mais dans la sérénité des campagnes, que se pratique le mieux l'immortalité.

*
* *

Dieu

Une mode séculaire — mais une mode tout de même — accuse la pensée religieuse d'anthropo-

morphisme. On a préféré, sans doute, ne pas accuser Dieu de théomorphisme. Mais ceux qui ne jugent point que le monde est mal créé, doivent, s'ils admettent Dieu, reconnaître son théomorphisme. Sur ce point, la tradition religieuse est constante : Dieu, dit la Genèse, fit l'homme à son image et selon sa ressemblance ; — et l'Eglise catholique n'a pas de plus grand dogme que celui de l'Incarnation.

Défions-nous donc de cette métaphysique fade et décolorée — nervures de feuilles mortes — qui, substituant une réflexion à vide à la belle révélation qui émerveille l'enfance, prétend nous faire trouver Dieu en lui-même. Gêné par cette belle conception, Rousseau ne sait pas trop à quel moment présenter Dieu à son Emile, et, naturellement, il recule la présentation le plus tard possible.

Moins faibles, certes, étaient ces vieilles apologies qui voulaient voir les débris d'une révélation primitive dans les éléments sporadiques par où les religions les plus singulières rappellent quelque trait isolé du christianisme : ces apologies ne manquaient ni de sens chrétien ni de bon sens.

C'est parce qu'on a toujours négligé l'étude de l'enfance pour elle-même, et parce qu'on laisse s'évanouir les souvenirs d'enfance, qu'on attribue soit à une sorte de génération spontanée dans l'âme, soit à une vague hérédité qui, pratiquement, n'en diffère pas beaucoup, une partie des riches acquisitions que nous faisons, sans nous en douter, à l'âge que nous reléguerons plus tard à la préface de notre vie, une de ces préfaces qu'on ne lit pas. Faire appel à l'hérédité ou à la réflexion, c'est

toujours exclure l'enfance, c'est faire honneur à l'homme majeur des notions en question, celle de la divinité, par exemple.

On n'éclaircira pas ces problèmes tant qu'on n'aura pas une idée plus précise du rôle de l'imagination. L'idée d'une conscience où des préceptes seraient gravés naturellement comme sur du marbre, ne mérite même pas la discussion. Il faudra bien qu'on se résigne à voir, dans l'imagination, la plus serve et la moins créatrice de nos facultés ; on se défiera, du même coup, de cette espèce d'imagination abstraite et métaphysique qu'on avait chargée de nous révéler les plus hauts mystères du monde.

L'enfant, certes, imagine beaucoup, mais son imagination n'a rien de commun avec celle dont nous venons de parler ; elle correspond à cette richesse de sensations que nous avons reconnue en lui ; elle ne fabrique pas des fantômes avec des débris de réalité menus, vidés et incohérents ; elle ne lui offre pas plus la notion métaphysique de Dieu que la notion métaphysique de l'esprit, du moins au sens du faux spiritualisme.

C'est la réalité la plus immédiate qui inaugure dans l'âme de l'enfant l'idée de Dieu, non séparée de celle de la Providence (précisément parce qu'elle correspond à une réalité) ; c'est par ses parents que l'enfant acquiert cette notion vivante.

Le premier caractère de la divinité que les parents font éprouver à l'enfant, est celui de la toute-puissance ; ces grands êtres le portent, le bercent, le nourrissent, font jouer en sa faveur les mystérieuses forces des choses ; même quand ils sont invisibles, — semblables à la Providence, — ce

qu'ils ont ménagé pour le bien et pour la joie des enfants se révèle en ordre ; de bonne heure, l'enfant se rend compte que le père n'est absent toute la journée que pour gagner la vie de la famille ; il sait que sa mère, sortie pour des « courses » va rapporter la sécurité et le bonheur de sa présence, et peut-être, par surcroît, des jouets et des friandises.

L'enfant attribue à ses parents la toute-puissance, car il ne peut mesurer les limites de leur puissance; longtemps même il croira que si les grands ne satisfont pas tous ses désirs, c'est qu'ils ne le veulent pas : « alors tu ne *veux* pas me donner ceci ? », « tu ne *veux* donc pas me guérir? » Il ne s'apercevra que plus tard, à la réflexion, que ces grands n'accomplissent pas toujours ce qu'ils désirent le plus évidemment, et que d'ailleurs, *sur lui-même*, leur puissance est limitée : mais il peut supposer longtemps que cette puissance est volontairement limitée.

Après la toute-puissance, les enfants, à mesure que leur cœur éclôt, éprouvent l'amour infini des parents, cet amour immuable, infatigablement créateur, plus profond peut-être et à coup sûr plus immédiat dans la maison du pauvre que dans celle du trop riche, trop flanqué de domestiques. (Dans cette dernière, ils concevraient plutôt les dieux de l'Olympe que le Dieu des chrétiens.) Cet amour infini resplendit à travers les souffrances, les peines morales, les révoltes et les petites injustices de l'enfant ; il est une grâce qui ne demande rien en retour d'elle-même, et qui, même, parfois, déchoit en cette lamentable faiblesse que les vieilles mères ont pour les fils

ingrats, et dont on suit dans les « faits divers » des journaux les traces sanglantes.

Toute-puissance, d'abord, et amour infini, c'est là tout Dieu ; sécurité et familiarité dans le bénéfice de cet amour, c'est là toute la Providence. Et quand, sinon dès l'enfance, apprendrons-nous à aimer Dieu le *Père* ? Car il s'agit d'aimer, et toute la considération qu'un froid spiritualisme peut accorder à « la divinité » n'aboutit qu'à l'athéisme. Fénelon, dans son *Traité de l'éducation des filles*, nous fait bien comprendre ce que la piété doit avoir de confiance naïve et enfantine au meilleur sens du mot. « La plupart des personnes qui se bornent à une certaine oraison contrainte sont avec Dieu comme on est avec les personnes qu'on respecte, qu'on voit rarement, par pure formalité, sans les aimer et sans être aimé d'elles ; tout s'y passe en cérémonies et en compliments ; on s'y gêne, on s'y ennuie, on a impatience de sortir. Au contraire, les personnes véritablement intérieures sont avec Dieu comme on est avec ses intimes amis... c'est une conversation libre, de vraie amitié... on s'humilie sans se décourager, on a une vraie confiance en Dieu, avec une entière défiance de soi ».

L'humilité sera plus réelle encore, plus semblable à la saine et naturelle humilité de l'enfance, si nous mettons ici nos parents à la place de nos « intimes amis ». Mais les parents, dieux de notre berceau, peuvent-ils rester toujours nos dieux ? ou nous paraîtront-ils des idoles qui, un jour, chancelleront ?

La voûte du ciel est sur nos têtes comme sur sur celles des anciens ; mais eux la croyaient

solide, et que tout, de l'univers, finissait là : nous, au contraire ; la science a lancé nos imaginations dans des espaces où elles ne se reposent plus ; le firmament est devenu transparent à la vision de l'infini, *sans rien perdre de sa grandeur ni de sa beauté*. De même, les figures aimées qui se sont penchées sur notre enfance : elles ne trahissaient pas, elles ne rabaissaient pas l'auguste image de « Notre Père qui est aux Cieux » ; et, avant l'époque critique qui nous sèvrerait de lui par la crainte ou par l'aveuglement, à l'âge qui, seul, convient à l'apprentissage de l'adoration, elles nous ont appris à l'aimer.

CHAPITRE IV

LES PREMIÈRES CRÉATIONS DU CŒUR

—

Tout ce que nous venons de voir ne signifie nullement, bien entendu, que la « bonne nature » suffise à élever les enfants. Cette bonté de nature qui est en eux n'est point celle à laquelle les esprits « philosophiques » se sont longtemps cru obligés de croire (Rousseau n'est pas responsable de toutes les erreurs de ses disciples). La bonté dont nous parlons est, pour ainsi dire, une bonté d'étoffe, à qui l'amour-propre ou si l'on veut, l'égoïsme naturel pourrait faire prendre les plus mauvais plis. La nature de l'enfant a besoin d'être réprimée, et surtout — œuvre plus positive et plus féconde — elle a besoin de toutes les révélations qui sont le trésor commun, lentement acquis, de l'humanité.

Ce besoin de l'enfant est une première justification de l'autorité paternelle — de même que la beauté d'âme de l'enfant, comprise et aimée, est une garantie contre les abus de cette autorité.

Trop souvent, répression et instruction sont également à contre-sens. On réprime ce qui fait la vraie valeur de l'enfance, — et on instruit l'enfant de la technique d'un métier. Que de pères jugent imprudent de munir l'enfant d'un idéal qui l'encombrerait dans ce qu'ils appellent la lutte pour la vie et qui n'est en réalité qu'une

défense contre la mort, défense mesquine, asservie à la superstition de la mort!

Puisque les parents doivent guider et instruire les enfants, mais les guider en respectant leur enfance, nous devons examiner maintenant sur quoi se fonde leur autorité, et quels en sont les caractères.

*
* *

L'Autorité et la Liberté

Une thèse, grossièrement simpliste, oppose l'autorité à la liberté. Si elle était juste, le problème de l'éducation serait insoluble : il n'y aurait pas de pédagogie. Cette thèse, florissante sous les régimes politiquement ou intellectuellement tyranniques, qui l'engraissent de leur fumier, suppose que l'autorité est une puissance brutale et arbitraire, que les droits de l'individu sont antérieurs aux devoirs qu'elle lui impose, que la liberté, enfin, est la faculté, toute négative, d'échapper aux réglementations et aux directions du gouvernement humain ou divin.

Qu'est-ce donc que l'autorité?

C'est, pourrait-on dire, l'action directe d'une volonté sur une volonté.

L'homme agit sur la volonté de ses semblables par la force, — ou par la persuasion, — ou par l'exemple. Le premier procédé n'a que très indirectement prise sur la volonté; le second, qui utilise la communauté des sentiments ou des jugements pour entraîner la volonté libre et *distincte* d'un autre homme, est déjà beaucoup moins exté-

rieur. Le troisième moyen est plus direct encore : c'est la faculté active manifestée dans ses œuvres, qui agit sur la faculté active, jusque dans ses intentions.

Mais on conçoit un dernier moyen, absolument direct, l'influence immédiate d'une volonté sur une volonté, l'influence d'une volonté qui s'affirme comme supérieure : cette influence, c'est l'autorité.

Or, il ne saurait y avoir qu'une seule autorité au plein sens du mot : celle de Dieu tout-puissant et créateur. Toutes les autres ne peuvent être que des délégations, ou des usurpations, c'est-à-dire (étant donnée la toute-puissance) des délégations encore, permises pour notre châtiment. L'autorité, c'est donc aussi le sentiment que la toute-puissance et l'amour infini nous communiquent de leur vouloir. Jésus, dit l'Evangile, parlait « comme ayant autorité, et non pas comme les scribes ». L'amour infini du Christ, qui eût suffi à cette autorité, était dans toutes ses paroles et dans tous ses actes ; sa toute-puissance éclatait dans ses miracles.

L'autorité dans un homme est donc toujours, et avant tout, un devoir et une responsabilité. Mais de toutes les délégations de l'autorité divine, il n'en est pas de plus évidente que celle dont les parents sont investis. Dieu, qui a confié aux parents comme une étincelle de sa puissance créatrice, leur a conféré du même coup une autorité sacrée.

Une telle autorité est aussi redoutable à celui qui l'exerce qu'elle doit être douce à ceux qui la subissent. Et l'amour paternel le veut ainsi. Car

l'autorité est initiative ; elle nous donne le pouvoir d'engager dans la voie morale que nous avons choisie, *bonne ou mauvaise,* des êtres qui ne sont pas nous, mais qui nous sont unis par des liens si indissolubles, que nous sommes, si nous avons erré, plus punis en eux qu'en nous-mêmes. C'est ce qu'exprimait Bossuet, dans une page magnifique, bien avant qu'on eût découvert, à la lumière de la « science », la « solidarité ».

« Quand Dieu fit l'homme si parfait qu'il voulut faire dépendre de lui seul l'être et la vie de toutes les nations, de toutes les races, de tous les hommes particuliers jusqu'à l'infini, si Dieu voulait, il mit en même temps une telle unité, entre lui et ses enfants, qu'il pût être puni et récompensé en eux, comme il serait en lui-même, et peut-être plus. Car Dieu a inspiré aux parents un tel amour pour leurs enfants, que naturellement les maux des enfants leur sont plus sensibles et plus douloureux que les leurs, et qu'ils aiment mieux les laisser en vie que de leur survivre : de sorte que la vie de leurs enfants leur est plus chère que la leur propre. La nature, c'est-à-dire Dieu, a formé ainsi le cœur des pères et des mères, et ce sentiment est si intime et si naturel qu'on en voit même un vestige et une impression dans les animaux, lorsqu'ils s'exposent pour leurs petits et se laissent arracher la vie, plutôt que d'en abandonner le soin.

Ce caractère paternel a dû se trouver principalement dans celui qui est non seulement le premier de tous les pères, mais encore père par excellence, puisqu'il a été établi le père du genre humain. Après donc que dès l'origine et nou-

vellement sorti des mains de Dieu, il eut transgressé ce commandement si facile, par lequel Dieu avait voulu éprouver sa soumission et l'avertir de sa liberté, il était juste qu'il le punît, non seulement en lui-même, mais encore dans ses enfants, comme étant une portion des plus chères de sa substance, et quelque chose qui lui est plus intimement uni que ses propres membres. De sorte que les enfants futurs de ce premier père, c'est-à-dire tout le genre humain, qui n'avait d'être ni de subsistance qu'en ce premier père, devinrent le juste objet de la haine et de la vengeance divines. Tout est en un seul, et tout est maudit en un seul : et ce père malheureux est puni dans tout ce qu'il contient en lui-même d'enfants depuis la première jusqu'à la dernière génération » (Bossuet, *Elévations sur les mystères*, VIIe Semaine, IIe Elévation).

Or, les récits bibliques, d'une si vénérable antiquité, sont aussi terriblement actuels. Et chacun de nous est Adam pour la lignée qui descendra de lui ; devant chacun de nous s'affirme une nouvelle fois l'angoissante responsabilité d'engager les nôtres vers le mieux ou vers le pire. Si bien que voulant nous donner une idée un peu concrète, et efficace pour notre progrès moral, des châtiments et des récompenses que nous trouverons au delà de la mort, il nous suffit de nous représenter la réunion des générations diverses, que nous savons immortelles, se rencontrant enfin *ensemble* ; là chacun, fixé dans l'attitude morale où la mort l'aura saisi, sera personnellement la preuve irrécusable du mérite ou de l'infamie de ceux qui l'auront

formé ; là, tandis que s'effaceront les souvenirs de l'histoire publique, devenus insignifiants, se révéleront la gloire et l'infamie, restées cachées dans les familles, l'histoire privée, la forte substructure de l'autre, mais qu'ici notre science n'atteint pas : dans ce domaine-là, nous ne pénétrons que pour notre part d'homme, et nous prenons rang selon notre conduite.

Comment échapper à ce risque poignant ? Et faut-il penser que nous pouvons seulement, par nos défaillances, faire peser plus lourdement la fatalité du mal sur ceux que nous aimons de tout notre cœur ?

Non, et l'autorité est rédemptrice aussi ; appliquée à l'éducation, à l'instruction, elle transmet à ceux qu'elle élève un antidote contre ses propres vices. Elle doit exalter nos espérances plus encore qu'elle n'angoisse notre responsabilité. Tournons-nous, en effet, du côté des enfants.

Car il est temps de voir *en nous* un aspect moins sévère de l'autorité paternelle. L'exercice en est facile, et exempt des brutalités qui accompagnent les basses autorités, parce que celle-là est naturellement aimable, et aimée. Ils savent, d'une profonde sagesse, ce qu'est l'autorité, les enfants qui, à travers les mille tentations de la vie quotidienne, se surveillent eux-mêmes jusqu'au soir pour « faire plaisir » à leurs parents ; ils cherchent à « faire plaisir » à ces êtres puissants qui les font vivre ; car ils ne peuvent comprendre la raison des réglementations qu'on leur impose : pourquoi ne peuvent-ils toucher aux plus belles choses, aux plus fragiles, jouer au bord de l'eau, qui est si tentante, s'amuser avec n'im-

porte quels animaux, goûter à tout ce qui leur paraît bon, rester les soirs où l'on reçoit des invités, emporter tous les jouets qui les tentent dans les magasins? Pourquoi, surtout, ne peuvent-ils « faire comme les autres », ces autres, en particulier, qu'on n'élève pas et qui s'amusent au ruisseau ?

L'autorité divine a d'ailleurs pour l'homme le même caractère que l'autorité paternelle a pour l'enfant : la grandeur des commandements divins se vérifie à ce qu'ils ont été révélés en relation avec des mystères, et bien avant que les hommes pussent comprendre la portée qu'ils ont. Il n'y a pas de morale naturelle ; la « seconde nature » elle-même ne nous en fournit point. Mais Rousseau est logique avec lui-même, logique dans l'absurde, quand il veut que l'on fasse toujours au préalable comprendre à l'enfant la raison de ce qu'on lui commande, et quand il croit que notre conscience contient naturellement les lois fondamentales du bien.

L'exercice de l'autorité paternelle doit être, on le voit maintenant, aussi décidé que scrupuleux. Il suffit que le père se sente devant Dieu comme ses enfants se sentent devant lui : à travers lui seulement les enfants peuvent être devant Dieu. Il y a donc beaucoup d'égoïsme et de lâcheté dans la faiblesse dont certains parents se font honneur comme d'une grande tendresse, à moins qu'ils ne l'érigent en principe philosophico-politique. Ces parents sont des déserteurs.

L'autorité s'impose par la puissance (et la pleine puissance exclut la violence) avant que soient capables de l'aimer assez ceux qu'elle pro-

tège et qu'elle élève. Elle est, à proprement parler, une *maîtresse de préjugés*. Tâchons d'entendre bien ce terme.

C'est une des vues les plus pénétrantes de Fénelon qui lui fait proclamer, sans crainte des pharisiens, le rôle bienfaisant du *préjugé* dans l'éducation. Fénelon, homme d'Eglise, et de grand sens pratique, estimait que l'instruction morale et religieuse doit être donnée de très bonne heure ; il avait observé que l'âme des enfants n'est nullement réfractaire aux grands problèmes qui intéressent la destinée de l'homme ; il a rapporté de belles réponses que lui firent des enfants sur la mort ; « je ne prétends pas, ajoute-t-il, qu'on mène d'abord les enfants à répondre ainsi : je puis dire néanmoins que plusieurs m'ont fait ces réponses dès l'âge de quatre ans... ». La considération de sujets plus difficiles encore, l'amène à formuler la théorie du *préjugé* : « Mais la vérité la plus difficile à faire entendre, dit-il, est que nous avons une âme plus précieuse que notre corps. On a accoutumé d'abord les enfants à parler de leur âme, et on fait bien, car ce langage qu'ils n'entendent point, ne laisse pas de les accoutumer à supposer confusément la distinction du corps et de l'âme en attendant qu'ils puissent la concevoir. Autant les préjugés de l'enfance sont pernicieux quand ils mènent à l'erreur, autant sont-ils utiles lorsqu'ils accoutument l'imagination à la vérité, en attendant que la raison puisse s'y tourner par principes ». « Qu'on ne dise point qu'il serait impossible de donner aux enfants de tels préjugés par l'éducation. Combien voyons-nous de maximes qui ont été établies parmi nous contre l'impres-

sion des sens, par la force de la coutume. Par exemple, celle du duel, fondée sur une fausse règle d'honneur ». Cet exemple sert plutôt à faire comprendre la pensée de Fénelon qu'à la justifier. Car il faut observer que les préjugés des enfants, au contraire de ceux qui se logent dans la dure cervelle des hommes, ne sont que provisoirement préjugés. « Voyez donc, dit Fénelon lui-même, combien les préjugés de l'éducation sont puissants. Ils le seraient bien davantage pour la vertu quand ils seront soutenus par la raison et par l'espérance du royaume du ciel ».

Ce que Fénelon, désireux de fonder en raison son rôle de prêtre catholique et de catéchiste, avait nettement aperçu, Rousseau l'entrevit un siècle plus tard, lorsque, oubliant pour un moment ses théories, son cœur domina sa logique. « Je sais, dit-il, que toutes ces vertus par imitation sont des vertus de singe, et que nulle bonne action n'est moralement bonne que quand on la fait comme telle, et non parce que d'autres la font. Mais, dans un âge où le cœur ne sent rien encore, il faut bien faire imiter aux enfants les actes dont on veut leur donner l'habitude, en attendant qu'il les puissent faire par discernement et par amour du bien ». « L'exercice des vertus sociales, dit-il ailleurs, porte au fond des cœurs l'amour de l'humanité : c'est en faisant le bien qu'on devient bon ».

N'est-ce point là le *préjugé* de Fénelon, transposé dans le domaine de la pratique immédiate? Mais les deux passages que nous avons cités sont peut-être les seuls qu'on trouve en ce sens dans l'*Emile*. Et c'est encore Rousseau qui va nous

donner, par un texte tout différent, l'occasion d'éclaircir le problème le plus grave sans doute qui se pose au sujet de l'autorité des parents, et (c'est d'ailleurs une même chose), au sujet de l'éducation de la petite enfance.

Voici ce que nous dit Rousseau : « C'est surtout en matière de religion que l'opinion triomphe. Mais nous qui prétendons secouer son joug en toute chose, nous qui ne voulons rien donner à l'autorité, nous qui ne voulons rien enseigner à notre Emile qu'il ne pût apprendre lui-même par tout pays, dans quelle religion l'élèverons-nous ? à quelle secte agrégerons-nous l'homme de la nature ?... Nous ne l'agrégerons ni à celle-ci ni à celle-là, mais nous le mettrons en état de choisir celle où le meilleur usage de sa raison doit le conduire ». — « Tant qu'on ne donne rien à l'autorité des hommes ni aux préjugés du pays où l'on est né, les seules lumières de la raison ne peuvent, dans l'institution de la nature, nous mener plus loin que la religion naturelle, et c'est à quoi je me borne avec mon Emile. S'il en doit avoir une autre, je n'ai plus en cela le droit d'être son guide ; c'est à lui seul de la choisir ».

Nous devons donc nous demander si l'autorité paternelle a le droit de transmettre aux enfants une tradition religieuse positive.

Nous nous trouvons avoir, par avance, simplifié les données du problème. Nous avons vu que les parents sont les véritables instituteurs de l'enfance, — et que les plus hautes vérités religieuses ne peuvent être comprises et aimées si elles n'ont pénétré nos âmes dès l'enfance ; nous avons vu aussi que les qualités qui rendent les

âmes des enfants si accueillantes à ces vérités sont ce qu'il y a de plus sain et de plus exquis en elles. S'il est vrai, d'autre part, qu'une religion ne saurait être le privilège de quelques-uns, et ne peut exister qu'en « Eglise », supprimer l'enseignement de la religion dès l'enfance, c'est à la fois supprimer la religion et sacrifier tout ce qui fait la valeur de l'enfance; c'est recommencer, par une tyrannie moins sanguinaire et plus efficace en revanche que la tyrannie antique, le massacre des Innocents.

Mais qu'importe, nous dira-t-on; si cette religion que vous enseignez est mauvaise, ou simplement incertaine, et si nous devons quitter notre enfance comme une chrysalide qui fut utile, mais dont rien n'est à conserver, n'abusez-vous pas de votre autorité? Avec les plus pures intentions, ne pèserez-vous pas toujours sur la liberté de vos fils?

Voici, d'un mot, notre réponse : cette liberté dont on revendique les droits *contre* l'autorité, ne peut naître et se développer que *par* l'autorité.

Personne, peut-être, n'a fait voir avec plus de force persuasive que le P. Laberthonnière, dans sa *Théorie de l'éducation*, combien la véritable autorité est indispensable à la liberté. « Si l'autorité de l'éducateur a parfois l'apparence d'une force qui violente, elle n'en a que l'apparence. Au fond, quand elle est ce qu'elle doit être, sous ses formes diverses, elle est toujours une âme qui se donne. Elle n'intervient pas dans la vie d'autres âmes pour les posséder, mais au contraire pour leur fournir les moyens de prendre pleinement possession d'elles-mêmes. C'est une âme

qui nourrit d'autres âmes de sa propre substance pour les faire vivre et grandir, pour les mettre à même de se donner à leur tour et d'accomplir à leur tour œuvre de personnes humaines ».

Celui qui, dans la famille ou dans la société, déserte son poste d'autorité, exerce, à la place de l'autorité, des influences bâtardes et pernicieuses, et, s'il existait pour cet égoïste une Thébaïde, il ne pourrait s'y retrancher sans continuer d'avoir une influence mauvaise sur les siens, par cela même qu'il les aurait abandonnés.

Il ne peut y avoir de liberté que pour des individus autonomes, capables de choisir, avec responsabilité, entre le bien et le mal. Il n'y a donc de liberté que chez un être moral. Mais l'idée de liberté exclut celle de toute-puissance. Attribuer à Dieu la liberté c'est faire, cette fois, preuve de mauvais anthropomorphisme ; c'est, perdant toute notion de l'éternité, supposer Dieu *préalablement* lié par les lois que son autorité nous a révélées soit dans la nature (« la nature, c'est-à-dire Dieu », dit Bossuet dans la citation que nous avons faite p. 70), soit dans l'histoire.

La liberté, qui n'est autre chose que la faculté de choisir entre le bien et le mal, suppose donc une autorité qui établisse la distinction du bien et du mal. Il n'y aurait pas de liberté s'il n'y avait pas, d'abord, une autorité ; il n'y en aurait pas davantage si l'autorité était une force semblable aux forces de la nature qui pèsent impassiblement et sans rémission les unes sur les autres, si l'autorité, en d'autres termes, n'était une force morale et créatrice.

Revenons, comme toujours, aux faits d'expé-

rience quotidienne, pour les confronter avec les principes. La conscience de l'enfant ne s'intériorise que peu à peu, *et, en cela, sa conscience morale n'est pas différente de sa conscience psychologique*. La conscience de l'enfant est à éveiller, presque à créer : elle commence par être une conscience extérieure, due à l'autorité qui la domine, qui l'entoure. L'homme, d'ailleurs, ne perd pas toute notion d'une telle conscience : en ce qui concerne non plus les règles morales de la vie privée, mais celles de la vie collective, partout où l'homme n'agit qu'en groupe, sa conscience est à la fois intérieure et extérieure ; une Eglise, une nation, un syndicat sont des réalités ; les lois positives elles-mêmes ont fini par reconnaître des « personnes morales » collectives ; dans ces groupes il y a une conscience *intérieure* au groupe, mais qui *domine* les individus, qui les entraîne et les émeut par une sorte de violence morale, qui les grandit sans qu'ils y aient toujours consenti, malgré leurs théories, malgré leurs raisonnements, malgré les petites défaillances quotidiennes ; il y a, — pour prendre un exemple, — une conscience de la France, qui exalte, aux heures décisives, des hommes médiocrement Français à l'ordinaire. Si cette conscience pénétrait assez tous les cœurs pour être toujours présente et toujours unanime, alors elle serait aussi intérieure aux individus qu'à la collectivité. Il n'est pas impossible que, même historiquement, et au moins dans notre Occident, la conscience privée ait été formée par une conscience de groupe : moralement la *familia* a peut-être précédé l'individu.

Mais la question n'est plus douteuse pour l'enfant, qui naît, en quelque sorte, en dehors de l'histoire. Il apprend à connaître le bien et le mal comme il apprend à parler. Car la méthode de Rousseau : ne rien présenter à l'enfant qui ne lui soit immédiatement accessible, apparaît comme radicalement fausse dès ce qui est l'instruction première et fondamentale (intermédiaire indispensable de toutes les autres instructions) : l'apprentissage de la langue. Il y a cercle vicieux à toujours vouloir partir du connu avec quelqu'un qui ne connaît rien. C'est à force d'entendre, en diverses circonstances, des mots qu'ils ne comprennent pas, que les enfants apprennent leur langue. C'est par un procédé assez analogue que les savants déchiffrent les hiéroglyphes et les cunéiformes ; c'est, au fond, par le même procédé que nous arrivons à comprendre, grâce à la familiarité lentement acquise des auteurs anciens ou des auteurs étrangers, des sentiments que nous n'avons pas naturellement. Et voilà pourquoi l'éducation classique s'associe à l'éducation morale, si bien qu'elle en devient partie intégrante.

On voit maintenant la raison d'un fait que nous avons déjà constaté; nous sommes parfois, disions-nous (p. 37), plus puissants pour garantir la liberté d'autrui que pour exercer la nôtre; la raison en est que, créant et cultivant la liberté de nos enfants (liberté que rien donc n'a pu gâter), nous la cultivons avec plus d'amour peut-être que la nôtre, et en tous cas dans des circonstances plus favorables.

L'expérience de l'homme, qui diminue souvent

sa propre liberté, augmente celle de ses enfants. Car la liberté n'est pas avant tout affaire de puissance matérielle; ce n'est pas de ne pouvoir construire seul sa cabane, — ou de ne pouvoir sortir seul dans la rue, — qui est manque de liberté; c'est, beaucoup plus, la désillusion de nous-mêmes, la conviction que nous retomberons dans les mêmes fautes; quelle faiblesse, que l'expérience qui nous fait imaginer, d'avance, notre chute! et — plus générale encore — quelle faiblesse que l'expérience commune, selon laquelle « personne ne peut faire autrement ». L'enfant, dans l'élan de sa puissance grandissante, imagine plutôt des triomphes que des chutes; il n'est encombré ni de ces lois de l'opinion qu'on baptise lois de la nature, ni des prétendues lois de l'histoire; il y a en lui, et en lui seul, les conditions essentielles d'une plénitude de liberté que diminuent trop souvent chez les hommes les modes intellectuelles et les systèmes philosophiques.

L'enfance a ce privilège sublime qu'elle peut devenir vertueuse même par force, trop réellement soumise à la puissance sensible qui la guide pour conserver quelque amertume des habitudes de bien qu'on lui fait prendre.

Or, il est de la plus haute importance pour les traditions morales de l'humanité que la première notion de l'autorité, que le premier exercice de la liberté soient sains; l'abus ou l'anémie de l'autorité se transmettent inconsciemment. L'enfant grandissant exercera à son tour l'autorité comme il l'aura sentie; il l'exercera de très bonne heure (bien avant d'en pouvoir critiquer la notion) sur

des frères ou sœurs plus petits, sur des camarades plus jeunes, après s'être entraîné à cet exercice sur les choses inertes qu'il vivifie, sur les jouets qu'il fait camarades, sur les animaux. Ainsi se transmettent les habitudes d'autorité; ce n'est pas à la suite d'un examen de conscience ou d'une étude philosophique de la question que la plupart prennent leur attitude. Ils imitent même ce dont ils ont souffert, à moins qu'ils ne réagissent stupidement, croyant à force de faiblesse protester contre des rigueurs qui les indignèrent, comme ils se laisseraient aller à la brutalité si la faiblesse de leurs parents avait développé leur égoïsme.

Ces traditions d'autorité et de liberté se propagent dans la vie publique. Et ce sont parfois des fantômes de liberté qui se heurtent à des fantômes d'autorité, dans les conflits que nous imaginons plus grands.

Le plus grave reproche que l'on puisse faire à une autorité humaine, ce n'est pas celui de détruire une liberté; nulle autorité humaine n'est assez puissante pour mériter un tel reproche. Mais beaucoup d'autorités — et c'est leur crime — manquent à créer les libertés qu'elles nous doivent. Elles annoncent ainsi, de loin, leur déchéance.

Rigoureusement parlant, c'est l'autorité qui crée la liberté.

Peu de personnes ont vu ce passage de l'autorité à la liberté, ou mieux cette transfiguration. Pour qui observe en étranger l'action de l'éducateur, l'autorité n'apparaît en effet que comme une somme de réglementations, de restrictions, et comme un abus de pouvoir, puisqu'elle est

d'autant plus complète que le sujet à élever est plus faible. Mais pour celui qui l'exerce et pour celui qu'elle vivifie, elle est dessillement et affranchissement progressif. Cet affranchissement dure assez longtemps — tant il est grand! — pour que changent, alors qu'il se poursuit, le système de nos idées, nos modes de représentation, et la notion que nous avons du domaine où une autorité, plus ou moins réelle, subsistera toujours, même pour l'adulte ; aussi pas plus que l'observation externe, la mémoire vulgaire ne garde le témoignage de cette transfiguration. Mais il y a une mémoire du cœur qui en reste illuminée, qui ne la conserve pas comme l'alchimiste aurait voulu pouvoir conserver, dans un flacon, un rayon de l'or du soleil, mais comme les pierres des cathédrales d'Espagne, encore toutes dorées et doucement lumineuses jusque dans le crépuscule, conservent le souvenir des rayons qui, pendant des siècles, les ont fait resplendir sous un ciel étincelant.

Et voici un nouvel exemple du précieux secours que nous apporte l'enfance mieux connue : ce terrible problème de la grâce et du libre arbitre, que les saints mêmes n'ont pu tenter d'éclaircir sans préparer des arguments pour l'hérésie, et qui est, en effet, contradictoire pour qui s'en tient à la psychologie de l'*homme fait*, peut-être commencera-t-on à le comprendre de façon concrète quand on aura retrouvé, tout au long de l'enfance, les naissances de la liberté créée par l'autorité paternelle.

Pour qu'une autorité ne gêne pas la liberté qu'elle a créée, il suffit qu'elle soit très haute :

il faut donc qu'elle ait un caractère moral. L'autorité divine, source de toute morale, nous domine à l'*infini*, et c'est pourquoi, sous elle, nous restons *absolument* maîtres de notre liberté actuelle ; mais elle continue à nous imposer des obligations toujours nouvelles, *parce que nous sommes destinés à devenir toujours plus libres.*

L'autorité paternelle, qui fut indispensable pour conduire notre enfance à révérer l'autorité divine, cesse d'agir lorsque sa tâche est accomplie ; mais le rôle qu'elle a rempli lui conserve une grandeur impérissable, consacrée comme la récompense de ses bons et loyaux services, par le Souverain qui dit alors :

Tes père et mère honoreras

sans conditions !

Tout cela, ce sont *préjugés* pour enfants : ce sont, en effet, des jugements de Dieu.

*
* *

L'amour de la Justice

Des fonctions de l'autorité, il en est une qui ne tombe jamais en désuétude, une dans laquelle les plus rebelles sont amenés à mettre leur confiance et leur espoir comme en un secours suprême : c'est la justice. Quiconque « a faim et soif de justice » est heureux de se sentir dominé par l'autorité. Malheur au contraire à celui dont la quiétude n'éprouve pas cette faim et cette soif !

Mais le sentiment de la justice, pas plus que les autres grands sentiments moraux, n'est natu-

rellement imprimé en nous ; il ne se constitue pas davantage par un effort de réflexion individuelle.

Il doit, lui aussi, nous devenir familier dès l'enfance.

Beaucoup de personnes, cependant, croient que la justice est chose trop « sérieuse » pour que les enfants puissent rien y comprendre. Il y a là une erreur psychologique et une erreur morale.

L'erreur psychologique, qui est grossière, vient de l'oubli de notre enfance. Les enfants étant remplis de sentiments que nous ne comprenons pas et que nous croyons devoir dédaigner, nous les considérons, *en général*, comme fort peu intéressants, ce qui permet à chacun de croire sincèrement que *les siens* ont du génie, d'après quelques traits isolés, indices en réalité d'une intelligence très commune.

Quant à l'erreur morale qui se mêle à cette erreur psychologique, elle nous fera voir une fois de plus qu'il n'y a pas d'éducation sans un effort perpétuel de l'éducateur sur lui-même : les parents ont assez souvent une certaine difficulté à être justes envers leurs enfants, et il est alors naturel qu'ils ne cherchent pas à éveiller en eux le sentiment de la justice.

Par cette négligence même, d'ailleurs, les parents éveillent des sentiments d'orgueil chez les uns et de jalousie chez les autres. « La jalousie est plus violente dans les enfants qu'on ne saurait se l'imaginer, dit Fénelon ; on en voit quelquefois qui sèchent et qui dépérissent d'une langueur secrète parce que d'autres sont plus aimés et plus caressés qu'eux. C'est une cruauté trop

ordinaire aux mères que de leur faire souffrir ce tourment... ». Le malheur est que les conflits de l'orgueil et de la jalousie ne peuvent qu'enlaidir les âmes sans leur donner le moindre sentiment de la justice. La souffrance n'élève pas nécessairement, et l'expérience, sans une éducation appropriée, apprend bien moins à être juste qu'elle n'enseigne les moyens de commettre l'injustice en toute sécurité.

Ces préférences, dans les familles, sont parfois presque inconscientes; lorsqu'elles sont différentes chez le père et chez la mère, ce qui est assez général, elles se corrigent en apparence et se surexcitent en réalité : elles tournent à l'habitude et à la manie. Ce n'est pas que les enfants en souffrent, la plupart du temps, comme le témoin qui les aime en souffre pour eux; le malheur est, précisément, qu'ils en souffrent trop peu, ou qu'ils en souffrent mal; ils s'habituent à ces préférences — qu'ils en profitent ou qu'ils en pâtissent, — comme à des forces naturelles ou machinales ; ils ne soupçonnent pas ce qu'ils perdent; ils pourraient vivre dans un monde enchanté, dans le royaume de la justice parfaite : ils ignorent ce royaume; c'est tout.

Rares sous une forme cynique, ces injustices sont peut-être, sous une forme sournoise, atténuée, la règle générale : car il faut une bien subtile connaissance de soi-même, une habitude de sincérité assez étrangère aux femmes (dont le rôle est si grand dans la première éducation) pour ne pas les ignorer, les « faire passer » dans la tendresse et dans les sacrifices qu'on prodigue à tous les enfants.

Et, si les pères et mères se croient encore obligés à la stricte justice (eux que les insensibles entraînements de la vie quotidienne exposent le plus à y manquer), les autres personnes de la famille croient avoir droit à l'injustice : de grands-parents, un oncle, une tante, un parrain et une marraine revendiquent le droit de préférer ceux qui leur plaisent ; il leur semble que leur affection étant un surcroît, et comme une grâce pour les enfants qu'ils pourraient, sans scandale, ne pas aimer, ils sont maîtres de la dispenser comme ils veulent : celui qui a la plus petite part a encore, selon eux, plus que sa part.

Bien des parents s'acquittent donc de la justice en seigneurs hauts justiciers ; ils jugent selon leur propre caractère, selon leurs préjugés, selon leurs espérances, et, souvent, selon leur humeur. Il est vrai de dire que la justice est la plus difficile de leurs fonctions, parce que ni l'affection, ni l'expérience et la tradition n'y suffisent. L'injustice même confusément sentie apparaît comme un excès d'affection pour l'un plutôt que comme un défaut d'affection pour l'autre ; — et l'expérience et la tradition ne servent de rien pour des problèmes toujours nouveaux.

Or, les défauts qu'on observe dans les familles se retrouvent dans la vie publique et dans l'Etat, aggravés par le métier : et, de toutes les fonctions de l'Etat, il n'en est pas où il se révèle plus impuissant à faire le bien et plus apte à encourager et à consacrer le mal que la justice.

Aucune réforme de la magistrature, aucune loi ne remédiera à ce mal : le seul remède est que l'amour de la justice soit chez l'homme antérieur

à la connaissance des lois et des institutions judiciaires.

C'est un spectacle bien triste que celui d'un enfant devant un magistrat; c'est une douloureuse rançon de progrès réels ou prétendus que la dissolution de la famille, qui soudain met *l'enfant criminel* en face d'un juge parce qu'il n'a eu ni les exemples ni les douces corrections familiales pour lui masquer les exemples de la rue et des faits-divers. Et quoi de moins adapté au relèvement de l'enfant criminel que notre pauvre organisation judiciaire? Nous n'avons pas le droit, en France, de nous moquer du moyen âge qui déférait des animaux à ses tribunaux, nous qui commençons à peine à imiter les juridictions spéciales qu'on a ailleurs instituées pour les enfants. Mais ceux mêmes que nous imitons n'ont guère lieu d'être fiers d'une organisation sociale qui a rendu nécessaire chez eux un tel progrès (1).

L'enfance normale et saine ne peut heureusement comprendre ce qu'est un juge — beaucoup moins que ce qu'est un gendarme, qui réprime les sottises — et le juge n'est pour elle qu'un des

(1) En France, ce mouvement a pris quelque importance en 1906. « Au point de vue de la spécialisation du tribunal, dit M. E. Julhiet, il s'est traduit par deux faits précis, qui sont de vraies étapes vers le tribunal pour l'enfant : la spécialisation des juges d'instruction en décembre 1906 et la décision prise par le procureur de la République en mars 1907 de charger la huitième chambre correctionnelle de toutes les affaires d'enfants ».

Sur les résultats du système de la liberté surveillée, voir, du même, une étude dans la Revue l'*Enfant*, mars 1908.

En résumant (*Temps* du 17 août 1908) la législation antérieure sur les mineurs délinquants, M. Grimanelli ajoute : « Elle a

plus bizarres pantins du Théâtre de Guignol, comme Polichinelle ou Arlequin.

Aussi les enfants sont-ils très capables de concevoir le pur amour de la justice.

La première idée qu'ils se font de la justice est celle de l'égalité des parts, et non de leur proportion ; la formule de cet idéal est « moi aussi ». Le rôle des parents serait de purifier ce « moi aussi », de le sanctifier, de montrer qu'il s'applique aux épreuves comme aux joies, d'en faire une devise d'intelligente fraternité. Au lieu de cette sainte notion, on leur donne trop souvent de la justice une idée de magistrat.

L'occupation la plus importante des enfants est de jouer ; il n'y a guère de jeu qui ne comporte des règles, mais les règles ne peuvent prévoir tous les cas, et il arrive que même dans des cas prévus par elles, l'entraînement bien légitime du jeu amène quelque joueur à les transgresser de bonne foi. Les enfants s'adressent alors volontiers aux parents comme à des arbitres ; mais ceux-ci croient faire preuve de supériorité d'esprit en renvoyant les plaideurs dos à dos, sous prétexte que leurs jeux sont bagatelles. Ce sont là des dénis de justice ; les enfants ne per-

---

rendu, telle qu'elle est, des services qu'il ne faut pas méconnaître. Elle en a rendu, disons-le, *d'autant plus que les juges et les administrateurs se sont plus éloignés de l'esprit du Code pénal, qui en demeure cependant la base juridique.* Elle en a même rendu, disons-le aussi, *au prix de quelques infidélités à l'esprit de la loi du 5 août 1850, bien que celle-ci fût certainement en progrès* sur le Code pénal napoléonien ».

Voir un autre article, du même, dans le *Temps* du 1er septembre 1908 sur les *progrès* réalisés ailleurs, à réaliser chez nous.

dent pas de temps à s'en lamenter, mais ils se rabattent sur des jeux moins intéressants et moins sujets à discussions, à moins que les plus faibles, les moins « malins », ne se résignent à toujours avoir tort. Les enfants sont presque toujours très heureux que des grandes personnes se mêlent à leurs jeux, — pourvu que celles-ci n'abusent pas trop de leurs avantages physiques et intellectuels et pas du tout de leur autorité, — parce que les jeux sont alors plus variés et les arbitrages plus faciles : les grandes personnes ne peuvent pas dire qu'elles n'ont rien vu, ou qu'elles ne comprennent rien aux explications que deux adversaires donnent ensemble avec volubilité. Car tels sont les ordinaires subterfuges. Les grandes personnes découragent les « cafards » ; c'est fort bien quand ce n'est pas pour déserter leur rôle de justicières. Celui qui « rapporte » leur déplaît et parce qu'il semble mettre en doute leur clairvoyance, et parce qu'il les dérange dans leurs travaux, ou, qui pis est, dans leurs distractions. Il y aurait moins de « rapportage » s'il y avait plus de surveillance.

Or il serait bon que les enfants se sentissent, non pas épiés, mais surveillés, et qu'aucune occasion de rendre la justice entre eux ne fût perdue.

On croit volontiers qu'une surveillanee constante et minutieuse déprimerait le caractère des enfants : belle excuse pour la paresse des parents ou des domestiques auxquels ils repassent leur mission ! Certes, la surveillance d'une personne grave et raide, plantée devant eux comme un ibis, suant par toute sa peau de penseur le dédain de l'enfantillage, sera pénible pour les

enfants autant que fastidieuse pour le doctrinaire ; toute leur spontanéité sera tarie ; une atmosphère d'ironie doctorale étouffera les idées drôles, les inventions d'enfants. Mais le surveillant que nous voulons saura se mêler aux jeux des enfants, et, s'il ne peut entièrement se donner à ceux-ci, sa surveillance affectueuse n'aura jamais le caractère d'un espionnage. Il est bon que les enfants sentent toujours la surveillance prochaine, et que pouvant toujours être surpris, ils se laissent le moins possible entraîner aux actes qui font de cette surprise une émotion pénible. Ce n'est pas les dispenser de leur responsabilité ; c'est fortifier celle-ci par un tuteur indispensable. Ne faut-il pas qu'ils arrivent à se sentir toujours sous le regard de Dieu ?

La notion de *droit* se constitue insensiblement dans l'âme de l'enfant ; le jour où il réfléchira, cette notion aura déjà en lui d'inébranlables fondements, peut-être monstrueux : il ne faut pas que le droit soit ce que l'on peut faire en échappant d'abord à la surveillance, en utilisant ensuite le précédent.

A chaque instant, pour l'enfant, se posent des rapports nouveaux ; à chaque instant, il pourrait être affermi dans le droit. La justice, exprimée par des lèvres aimées, serait le pain quotidien de son âme. Il la recevrait avec l'avidité que la tradition prête aux bonnes gens qui écoutaient Saint Louis sous le chêne de Vincennes. Les occasions d'être juste sont en réalité perpétuelles, et c'est à force de négliger celles qu'on appelle petites que l'on succombe dans les plus grandes.

De combien de scandales l'éducateur n'est-il

pas ainsi coupable bien souvent ! Et qu'il faut de temps aux enfants pour qu'ils se résignent à admettre que la justice est chose solennelle, et, donc, exceptionnelle, réservée pour les grandes occasions, et impassible ! Bientôt se perd le souvenir de cette crise, qui serait indispensable pour appeler le remède.

A défaut d'une familiarité d'enfance avec la justice, devenue une qualité du cœur, et non une science, l'homme reste peu capable de droiture. Peut-être trouvera-t-il de la justice dans les déductions de son expérience, ou dans l'étude des Codes, peut-être verra-t-il dans les affaires judiciaires l'emploi le plus lucratif de son talent, ou le métier le plus convenable à sa dignité : il risque d'être un sépulcre blanchi.

En lui mettant au cœur, au contraire, le sens de la justice, on aura transfiguré sa vie. Il ne recevra pas toujours la justice d'autrui, mais il la dispensera, quelle que soit sa situation, généreusement, autour de lui. Capable ainsi, en quelque sorte, de vivre sur sa propre substance, ou plutôt de puiser à la source divine, il continuera sans défaillance son pèlerinage vers la vie éternelle.

CHAPITRE V

LES PREMIÈRES RÉVÉLATIONS

—

L'instruction, avons-nous dit, peut être commencée assez tard ; il faut l'entendre de l'instruction technique en quelque sorte, de celle qui se donne par leçons, selon un plan. Mais il est, antérieurement à celle-là, une autre instruction qui relève de la famille, et que nous ne sommes pas maîtres de retarder.

Elle comprend d'abord l'enseignement du langage, qui est la condition de toute autre instruction (et ainsi les humanités commencent *dans* la famille) ; elle comprend ensuite des leçons de choses : leçons de choses spirituelles, notions sur la vie, sur la morale et sur la religion, explicites ou impliquées dans nos paroles et dans nos actes ; leçons de choses physiques, leçons que la curiosité de l'enfant et que les choses elles-mêmes semblent solliciter sans cesse.

Tout cet enseignement est concret, sans être strictement intellectuel ; il commande plus ou moins directement nos acquisitions intellectuelles ultérieures.

Le langage, comme la morale, s'apprend par *préjugés* ; et il comporte nécessairement des notions morales et des leçons de choses ; les mots sont saturés d'idées, ils sont, dans une certaine mesure, chose vivante, et nous ne pouvons les apprendre

qu'en relation avec les actions et avec les faits qui, seuls, ont une signification immédiate.

Nous devons noter ici la différence fondamentale qu'il y a entre l'apprentissage de la langue maternelle et celui de toute langue apprise ensuite. Les autres langues ne peuvent être que des traductions, rapportées toujours à la langue première. Comparées à celle-ci, elles ne jouent qu'un rôle accessoire dans notre vie intellectuelle, un rôle qui ne peut être du même ordre. Au point de vue éducatif, il est vain de vouloir apprendre les langues comme l'enfant apprend sa langue maternelle ; c'est, en réalité, impossible ; la langue maternelle fut associée à la création en nous de toutes les notions qui nous remplissent l'esprit ; elle a même contribué à créer ces notions, les autres langues, au contraire, s'appuient sur un système de notions déjà constitué, et s'adaptent à ce système. La langue maternelle se précise, se retouche sans cesse, à l'épreuve de la réalité mouvante : aussi ne s'apprend-elle que lentement, les expériences qui éclairent certains termes ne pouvant se produire qu'assez tard. Les *méthodes*, dites pratiques, qui font fureur aujourd'hui pour l'étude des langues (et qui peuvent être utiles pour le commerce et pour les voyages) procèdent avec une rapidité dont nous faisons honneur aux facultés de l'homme ou du jeune homme, mises bien au-dessus de celles de l'enfant, mais qui devrait nous faire soupçonner que la ressemblance avec l'apprentissage de la langue maternelle est ici tout à fait extérieure et illusoire. On peut apprendre même des langues mortes par ces procédés pratiques : ce fut le cas de Montaigne. Mais le

profit intellectuel que nous tirons de l'acquisition d'une langue vivante ou d'une langue morte ne tient pas alors à la manière dont nous avons fait cette acquisition, mais, comme nous le verrons, à la familiarité qui vient *ensuite*.

Nous comprenons maintenant de quelle importance est la *révélation* du langage que les parents font aux enfants. C'est bien, en effet, d'une révélation qu'il s'agit : les philosophes se sont demandé si l'origine première du langage n'était pas la révélation ; c'est une hypothèse qui ne peut pas être prouvée par les faits, mais celles qu'on lui oppose, sans guère être jusqu'ici mieux étayées, sont moins explicatives ; et, en tous cas, si le langage ne fut pas une révélation divine pour le premier homme qui parla, il est une révélation humaine pour tous ceux qui sont venus ensuite.

Seulement cette révélation — non plus qu'aucune autre — ne tombe pas à l'improviste : les besoins, l'intérêt, la curiosité de l'enfant vont au devant d'elle ; elle a un caractère uniquement pratique et se rattache d'abord à des choses extérieures. Puis, de métaphore en métaphore, elle s'assouplit à son véritable rôle, le seul où elle soit indispensable : l'expression de l'invisible. La parole et la parabole sont une même puissance ; et leur histoire nous montre la continuité qui relie le monde extérieur au royaume de l'âme.

Ce caractère du langage détermine celui que doivent avoir les premières leçons de choses ; ces leçons ne pourront pénétrer l'esprit de l'enfant, elles ne seront assimilables par lui que si elles ne cherchent pas à le transporter directement dans

l'invisible. C'est pourquoi les leçons de choses spirituelles, l'enseignement de la morale, n'ont efficacité qu'associés à une religion positive et à un culte. On s'imagine extraire en des maximes, la quintessence de la morale : on la fait, en réalité, évaporer, surtout pour des enfants. « *Ego sum via, et veritas, et vita ; nemo venit ad Patrem nisi per me* » dit énergiquement le Christ, et c'est saint Jean, le profond philosophe, le plus grand des mystiques chrétiens, qui nous rapporte ces paroles (XIV, 6) (il va sans dire qu'elles sont d'accord avec l'esprit des Synoptiques, et l'on trouve dans saint Mathieu (XI, 27) un passage parallèle au passage cité de saint Jean). Fénelon, avec son bon sens d'éducateur, veut qu'on enseigne aux enfants la religion par les *histoires* qui composent l'histoire sainte. « Dieu, qui connaît mieux que personne l'esprit de l'homme qu'il a formé, a mis la religion dans des faits populaires qui, bien loin de surcharger les simples, leur aident à concevoir et à retenir les mystères ». Mais, à l'époque de Fénelon, la tendance était plus forte que jamais de donner à l'enseignement élémentaire de la religion une tournure théologique et métaphysique au sens étroit du mot ; on était bien loin du moyen âge, de l'époque « gothique » qu'on méprisait, et qui avait fait fleurir et vivre la pierre pour l'instruction des humbles, enfants et hommes. L'église elle-même, avec ses sculptures et ses vitraux, avec tous ses ornements, avait été *la Bible* des pauvres. Depuis les cathédrales on n'a rien fait de grand pour l'instruction publique populaire ; on s'est contenté d'expédients. La scolastique aristotélicienne qui s'introduisit, non sans

peine, à l'époque où nos cathédrales atteignaient leur plus sublime beauté, devait remplacer leur enseignement par celui du catéchisme moderne, qui semble avoir la devise du dessin linéaire et géométrique : « du noir sur du blanc ». C'est la revanche de l'esprit grec qui est venu saper, dans notre Occident, cet art gothique, tout pénétré de moralité et qui eût été un scandale pour l'esthétique de la Grèce.

Ce n'est pas ici le lieu d'insister sur les conséquences d'une méthode qui accumule les obscurités, et qui pose d'abord le mystère et l'incompréhensible au lieu d'en faire naître insensiblement le sentiment et le respect ; mais il faut observer que cet enseignement, qui n'a pas sa racine dans l'enfance elle-même, ne subsiste guère (du moins par ses propres moyens) quand l'intelligence de l'adolescent prend conscience de son autonomie : cela est si vrai que la première communion, qui couronne l'enseignement religieux ainsi conçu, est, aujourd'hui, considérée comme une sorte de *fin*, la fin de l'enfance naïve impossible à préserver plus longtemps, et non comme l'inauguration de la vie active de l'homme. — Une autre conséquence que nous ne pouvons nous dispenser de noter, c'est que l'enseignement religieux et moral, à mesure qu'il devient plus théologique et métaphysique, admet de moins en moins la collaboration de la famille, et qu'il est dangereux *d'individualiser* ainsi des vies religieuses qui devraient sentir leur solidarité et se confier les unes en les autres, formant déjà comme une Eglise en miniature.

Le droit de la famille à donner l'instruction

religieuse positive n'est pas douteux : il résulte du devoir qui lui incombe de former moralement l'enfant. Elle crée, nous l'avons vu, la liberté de celui-ci. Qu'on ne dise point que c'est pour l'enchaîner aussitôt après dans les liens d'un culte et d'un dogme déterminés. Il n'y a pas d'éducation neutre : L'éducation qui n'est pas *pour* la religion est *contre* (seuls certains *fragments* de l'instruction peuvent être neutres). Or, non seulement l'enseignement moral et religieux est seul en harmonie avec les plus purs caractères de l'enfance, non seulement il peut seul être créateur de liberté, mais encore il est par lui-même incapable de restreindre ensuite la liberté. Beaucoup de raisons interviennent pour inciter le jeune homme à rompre avec la vie religieuse à laquelle l'habitua son enfance, mais qui, plus tard, exige de lui des sacrifices qu'il ne soupçonnait pas ; tandis que, inversement (et grâce à notre parasitisme moral), les mêmes crises conduisent celui qui fut privé d'instruction religieuse à être content de sa privation.

Les leçons de choses spirituelles que donne la famille sont des leçons de liberté.

La famille donne aussi des leçons de choses physiques, et c'est un devoir dont il lui est encore moins facile de se dispenser ; une multitude de faits avivent sans cesse la curiosité de l'enfant, qui, sans cesse aussi, questionne. Pour celui qui vit toujours avec lui les occasions de lui répondre et de l'instruire sont si multipliées, si diverses et si répétées qu'elles semblent se produire en ordre, par la formation de cette jeune intelligence : c'est qu'en effet, dans l'entre-croisement des phéno-

mènes, il retient, s'il est bien guidé, ceux qui sont accessibles à chaque phase de son développement mental. L'ordre des leçons de choses est ainsi radicalement différent de l'ordre des leçons en forme, de l'ordre des manuels. « Le moins qu'on peut faire de leçons en forme, dit Fénelon, c'est le meilleur ; on peut insinuer une infinité d'instructions plus utiles que les leçons mêmes, dans des conversations gaies... ». C'est le double avantage de ces leçons de choses, d'être toujours un divertissement désiré pour l'enfant, et de se rattacher toujours à des faits concrets, non systématisés, non réduits en principes et en lois scientifiques (1). Il est excellent qu'il se familiarise ainsi avec la nature : sans superstition et sans ignorance, il sera plus libre en face d'elle, et il communiera en elle avec ceux qui comme lui la sentiront dans sa forte simplicité ; ainsi entendue, la connaissance de la nature fait bien partie des humanités. Il se trouvera en outre prémuni — le cas échéant — contre certains excès de l'esprit « scientifique ». La science, qui est pour l'homme, dans le monde matériel, une grande libératrice, lui dénie la liberté, lorsqu'elle prétend comprendre tous les domaines de l'activité humaine ; ne pouvant l'emprisonner dans les lois qu'elle formule, elle paralyse du moins son

---

(1) Sur le caractère de l'enseignement qui convient à l'enfant, si différent de celui qui convient au jeune homme, v. la communication de H.-A. Miers, recteur de l'université de Londres, à la *British Association for the Advancement of Science*, Sheffield 1910. On trouvera difficilement, sur ce point et sur bien d'autres qui touchent à l'art de l'éducateur, un exposé plus vigoureux et plus plein que cette brochure de quatorze pages.

initiative par l'illusion d'un déterminisme universel. Ce déterminisme, elle en bâtit les fondements en rapetissant les choses, en réduisant la nature en abstractions, et c'est ici qu'une familiarité intelligente avec la nature est pour l'homme un antidote salutaire. Récemment, la critique des sciences a combattu les excès de l'esprit scientifique, mais bien avant M. H. Poincaré ou M. Edouard le Roy, une clairvoyante sympathie pour la nature protestait contre les abus de l'abstraction, et voici, par exemple, quelques lignes, que l'on croirait très modernes, d'un grand et vrai savant, à la réputation de qui les morceaux choisis littéraires ont fait du tort :

« Il réside, dit Buffon, des forces intérieures dans les corps organisés, qui ne suivent point du tout les lois de la mécanique grossière que nous avons imaginée et à laquelle nous voudrions tout réduire : au lieu de chercher à connaître ces forces par leurs effets, on a tâché d'en écarter jusqu'à l'idée ; on a voulu les bannir de la philosophie... ; comme elles agissent à l'intérieur, comme nous ne pouvons les atteindre que par le raisonnement, comme, en un mot, elles échappent à nos yeux, nous avons peine à les admettre, nous voulons toujours juger par l'extérieur, nous nous imaginons que cet extérieur est tout, il semble qu'il ne soit pas permis de pénétrer au delà, et nous négligeons tout ce qui pourrait nous y conduire.

« Les anciens, dont le génie était moins limité et la philosophie plus étendue, s'étonnaient moins que nous des faits qu'ils ne pouvaient expliquer ; ils voyaient mieux la nature telle qu'elle est ;

une sympathie, une correspondance singulière n'étaient pour eux qu'un phénomène, et c'est pour nous un paradoxe dès que nous ne pouvons le rapporter à nos prétendues lois du mouvement ».

Les leçons de choses, en famille, s'accordent mieux avec les jeux, avec les récréations et surtout avec les vacances à la campagne, qu'avec toute autre occupation. En familiarisant l'enfant avec la nature, en lui apprenant même à en utiliser les forces, elles rassurent le sentiment qu'il a de sa liberté naissante, et qu'opprimerait le jeu brutal des mêmes forces, s'il ne les connaissait pas.

Il y a, dans ces premières humanités, faites en famille, quelque chose de simple et de large, quelque chose de réellement universel à quoi se prête l'ouverture et l'imprécision de l'esprit de l'enfant, et à quoi convient aussi merveilleusement l'esprit du premier instituteur des humanités, qui est la mère. Si l'enfant, plus tard, *saisit* plus vite les choses, et plus fortement, c'est peut-être parce qu'il est déjà plus fermé et plus endurci. Ces premières humanités dont nous parlons sont plus fondamentales encore que les humanités *classiques*, dont la valeur est pourtant d'être fondamentales, de pouvoir supporter et alimenter ensuite, comme une bonne « terre complète », toute culture que l'on voudra tenter sur elles. Notre classicisme suppose une mentalité déjà un peu spécialisée, parce qu'il faut toujours se spécialiser pour agir ; mais il est bon de nous prémunir contre l'entraînement à rechercher la spécialisation pour elle-même par une

instruction primaire qui respecte la fraîcheur et l'universelle aptitude de l'esprit de l'enfant. Dans la profonde étude qu'il a consacrée à l'interprétation de l'âme du Japon, Lafcadio Hearn, après avoir montré combien cette âme est étrange au regard de la nôtre, ajoute ces paroles : « La différence entre un enfant japonais et un enfant européen est surtout virtuelle. Mais quand l'enfant grandit, la différence se développe avec rapidité, et elle devient si grande, dans la vie des adultes, qu'on ne saurait plus l'exprimer ». Il est possible, ajoute un peu plus loin l'auteur, qu'un enfant né d'Européens, au Japon, et élevé dans le milieu japonais, reste en communion mentale avec ce milieu, même en grandissant.

Cet enseignement de l'enfance, décousu, en apparence, mais en effet brodé sur le tissu même de la vie, ne saurait se donner par livres. Et c'est tant mieux ! quel abus n'a-t-on pas fait du livre, et qu'il est triste de voir une petite tête d'enfant, armée de grosses lunettes et penchée sur un bouquin ! Les enfants ne savent pas tenir la tête droite au-dessus d'un livre. Cette belle invention de l'imprimerie a ses inconvénients. Quand on verra, dans bien longtemps, de haut, les grandes périodes de l'histoire de l'humanité, on distinguera sans doute un âge de l'imprimerie ; sans doute on le distingue aujourd'hui, mais par un commencement seulement, et comme une chose qui ne doit pas finir : qui sait? C'est surtout pour l'enfant que le livre, avec son autorité mystérieuse et usurpée, son dogmatisme froid, est pernicieux. Patience : l'électricité, la télégraphie, tous les télé..., la photographie, le cinémato-

graphe, le phonographe, un jour vulgarisés, pourraient porter un coup excellent au livre.

Et qui donnera cet enseignement, dans la vie familière, sans système, qui, mieux que la femme, la mère ?

De ce que nous venons de voir ressort en effet la grandeur du rôle de la mère dans l'instruction de ses enfants. Si, méconnaissant la part du père dans l'éducation, on exagère souvent celle de la mère au détriment d'un certain équilibre moral des enfants, la mère à son tour est lésée, au profit des maîtres étrangers, et toujours au détriment de ses enfants, quand on diminue la part qu'elle doit prendre dans leur instruction. La femme vit moins que l'homme dans l'atmosphère de l'histoire ; elle est, sinon plus près que lui de la nature, du moins plus immédiatement en contact avec elle. C'est le résultat de son genre de vie, renforcé peut-être par une mystérieuse hérédité de sexe. Au foyer, où elle est assise, l'écho des événements qui composent l'histoire n'arrive qu'affaibli : et il ne parvient des événements les plus divers qu'une rumeur presque uniforme, — tandis que, au dehors, l'homme combat. De là, parfois, malgré les raffinements, superficiels comme une poussière, de notre vieille civilisation, l'échappée de la femme en pleine nature primitive et païenne : échappée presque inconsciente, et sans perversité, où la femme ne voit que l'exercice d'un droit élémentaire dont le sentiment la remplit. S'il « n'est pas bon que l'homme soit seul » (Genèse, II, 18), la femme, seule ou indépendante, perd jusqu'au bénéfice de ses qualités propres. *Dans* la famille, au contraire, elle

peut les cultiver sans risquer aucun excès, parce qu'elle a sans cesse à les dépenser, et parce qu'elle peut les marier, comme une belle vigne, à l'orme vigoureux qui les soutiendra, et sans lequel elles ne fructifieraient point.

Ce rôle de la mère nous permet de déterminer clairement ce que doit être l'instruction des femmes. Il faut, et il suffit, qu'elles puissent apprendre aux enfants leur langue *maternelle*, et leur donner les premières et décisives notions des choses spirituelles et des choses physiques. Il serait superflu de spécifier ici les détails d'un programme complet : la clarté même du principe nous en dispense, mais, pour donner un exemple bien net de ses conséquences, nous dirons que ni les mathématiques, ni l'histoire profane (pour nous borner là) ne rentreraient dans ce programme.

Il n'en serait pas moins très grand et très varié. Il suppose d'abord une haute culture littéraire, dont on ne s'effraie d'ordinaire que parce qu'on ne la conçoit pas associée à des leçons de *choses*. La littérature, considérée dans ses excès, est devenue un synonyme de passe-temps frivole, et c'est par dédain de l'esprit des femmes que beaucoup leur ont alors reconnu l'aptitude à la culture littéraire. Nous verrons que cette culture est tout autre chose que ce qu'on croit dans les milieux où l'on s'ennuie ; mais on nous fera, croyons-nous, volontiers crédit sur ce point, et nous noterons seulement ici combien il est important que les premières notions qu'un homme a de sa langue soient saines et justes. Une mauvaise nourriture intellectuelle gâte l'intelligence

de l'enfant. Nous savons fort bien que son estomac n'est pas capable de digérer tous les aliments qui tentent ses yeux ; — mais nous admettons qu'on peut impunément vivre dans des entretiens vulgaires et lire de mauvais journalisme ; certains, même, voient dans tout cela une expérience nécessaire. La part de vérité qu'il y a dans cette erreur, c'est que, contrairement à ce qui se passe dans le cas de la nourriture corporelle, nous sommes ici dans le domaine de la liberté, dans le domaine où les conséquences des fautes peuvent être retardées et comme suspendues : mais la liberté naissante de l'enfant veut des soins spéciaux; la justesse de l'esprit doit être ménagée dès le principe, et c'est la pureté et la simplicité du langage, véhicule des idées, qui assure cette justesse et cette santé intellectuelle. Sans doute, si nous pouvions connaître la manière dont nos grands écrivains ont appris leur langue maternelle, nous nous expliquerions avec plus de précision ce que nous appelons leur génie; et, en réalité, pour plusieurs d'entre eux, les documents ne nous laissent-ils pas entrevoir, à travers le rayonnement de leur gloire, la figure noble et discrète de la mère qui nous les a donnés? N'est-ce pas encore un fait qu'il y a une grande distance entre les écrivains de génie ou de race, dont plusieurs n'ont reçu qu'une instruction rudimentaire (un J.-J. Rousseau, un Veuillot) et les laborieux faiseurs de ratures (genre Flaubert, pour prendre un exemple à leur avantage) qui s'essoufflent, dans des efforts de Sisyphes, à corriger tout ce qui vient de leur cru. Quel avantage pour celui dont l'esprit recevra

en des cadres bien préparés, en belle lumière, les notions si variées dont pourront ensuite, sans danger, l'instruire ses maîtres !

Toute l'instruction maternelle, ainsi comprise, est profondément humaine : partout proche de la nature, et partout semblable à elle-même, quoique tendue vers l'au delà, elle est une école pacificatrice. Il est vrai, à la lettre, que les hommes pour s'entendre doivent parler le même langage, comme ils doivent, pour s'accorder, être capables des mêmes sentiments. Il appartient d'abord à l'instruction maternelle, simple et saine, de préparer les hommes à développer leur activité dans la paix ; c'est par elle d'abord que les citoyens d'un pays s'accoutumeront à désigner des mêmes mots les mêmes choses et que les cœurs ensuite en se connaissant, apprendront à se respecter de part et d'autre des frontières.

C'est bien le droit des mères de détester la guerre. Mais lorsque la guerre est devenue inévitable, il ne leur est pas permis d'amollir le courage des hommes et de faire prévaloir sur l'honneur d'une nation les exigences de leurs entrailles. Les hommes aussi sont tendres, et c'est une grande lâcheté que de gâter chez eux, par d'indiscrètes plaintes, l'austère joie du devoir accompli. Ce serait mal compenser le tort de ne pas les avoir rendus assez humains par l'éducation, que de vouloir les rendre faibles par des larmes au moment de la crise. Mieux vaut alors la raideur héroïque et inhumaine des femmes de Sparte. Ce n'est pas la déclaration de guerre qui lance les peuples l'un contre l'autre, pas plus que le fracas du tonnerre ne fait l'orage ; c'est

la lente poussée d'antagonismes obscurs qui fait un jour éclater la déclaration. Beaucoup plus que des circonstances, la guerre résulte des sentiments des adversaires. Quand elle est déclarée, le rôle des mères n'est plus que de panser les plaies et de consoler ceux qui sont grièvement blessés, afin que, pour l'amour d'elles, ils ne se résignent pas à la mort qui semble leur promettre la fin de leurs souffrances.

Mais si les mères n'ont plus le droit d'agir sur la volonté de leurs propres fils devenus soldats, elles peuvent, en revanche, élever leur enfance pour une ère meilleure, où la guerre soit moins possible. Silencieusement, du plus profond de leur âme, elles peuvent, en tous pays, conspirer chacune pour sa part de femme, à la grande cause de la paix. De telles œuvres veulent être préparées de loin : les remèdes improvisés sont sottise ou trahison.

Que les mères donnent à leurs enfants la bonté du cœur et de l'esprit, une intelligence large, et le respect d'un Dieu, pareil pour tous les hommes, qui ne soit pas une abstraction !

CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE

La Famille. Son Devoir et son Droit

—

Rassemblons maintenant les traits que l'observation philosophique des faits nous a permis de distinguer : l'éducation commence dès que l'enfant respire ; elle doit être conduite par une autorité, mais par une autorité qui soit amour et qui soit naturellement aimée ; elle requiert une surveillance de tous les instants.

La conclusion rigoureuse de ces observations, c'est que la famille doit, et que la famille seule peut commencer l'éducation qui fera de l'enfant un homme libre. La famille est moralement plus encore que physiquement, nécessaire à l'enfant ; il n'y a pas de couveuses artificielles pour développer dans son âme les notions qui, en somme, sont le tout de l'homme.

Mais, comme le rôle essentiel de la famille est un rôle moral, il importe qu'elle soit réellement une personne morale : tout ce qui contribue à la dissoudre ou à la matérialiser est un crime de lèse-enfance. Aussi, Rousseau, qui avait peut-être à son époque de bonnes raisons de ne pas confier Emile à sa famille, a dû le confier à un précepteur qui ne le quitte ni jour ni nuit, et qui, loin de voir dans ses fonctions un métier, porte à son élève l'affection la plus désintéressée.

Ce précepteur est une quintessence de famille ; mais il a un péché originel qui gâte toutes ses vertus : il est seul.

Or, la famille est et doit être un *monde,* un petit monde hermétiquement clos et abrité, et en même temps un monde infini, assez grand pour être l'école des plus grands sentiments. Elle garde les enfants contre l'intrusion des fatalités extérieures, et c'est par là qu'elle est à la fois bornée et infinie, et permet à leurs affections de s'épancher sans limites.

Car l'affection de l'enfant est sans limites, même si elle est tiède et pauvre : elle ne connaît pas la réserve égoïste de soi-même ; elle est franchement ce qu'elle est. C'est un étonnement pour l'enfant de découvrir en grandissant que les phrases et les gestes de politesse ne correspondent pas toujours à une réalité. Ses affections sont comme sa liberté : faibles peut-être, non limitées par des calculs.

Souvent, d'ailleurs, elle paraît plus faible qu'elle ne l'est. Il est bien vrai que l'affection de l'enfant n'a pas à sa disposition le vocabulaire des affections de l'homme, qu'elle ne sait pas chatoyer, et il est difficile de savoir si elle répond fidèlement à la force des diverses affections qui l'entourent. Mais aussi ne devons-nous pas l'accuser à la légère, parce que nous risquons de l'interpréter d'après les petites comédies ordinaires entre grandes personnes. On parle assez volontiers de l'ingratitude des enfants, et tout au moins de leur indifférence à la tendresse des parents ; mais la tendresse même des parents n'est-elle pas quelquefois une forme détournée de

l'égoïsme ? Ne cherche-t-elle pas, avec quelque maladresse à l'occasion, une satisfaction personnelle ? Il ne faut pas oublier, quand on prétend comparer l'affection des enfants à celle des parents, qu'à l'affection de ceux-ci se mêle un véritable besoin ; les enfants aussi ont besoin de leurs parents, mais ils ne sentent que matériellement ce besoin quand ils sont très jeunes, et alors ils perdent leurs parents sans éprouver un profond chagrin ; tandis que les parents qui perdent leurs enfants, *quoique la mort n'atteigne pas les affections,* restent inconsolables.

L'affection est chez l'enfant à l'état pur ; elle ne s'approfondit que peu à peu, et, comme le reste, elle a besoin d'une éducation que l'on néglige beaucoup trop parce que l'on compte sur la nature ; en revanche, elle est la plus exempte d'exclusivisme qui soit ; elle est l'étoffe de toutes les affections de l'homme.

Toutes ces affections ont un fonds commun ; la langue même l'indique ; le terme *d'affection* est sans doute un peu trop général et trop vague pour bien désigner les affections du cœur, mais le XVII[e] siècle employait avec justesse celui d'amitié, plus précis, sans être trop pauvre ; Malherbe, par exemple, consolait « l'amitié paternelle » de des Périers ; Polyeucte, au moment du martyre, redoute « l'amitié » de sa chère Pauline (1) ; Littré donne, au mot amitié, de nombreux exemples qui montrent la richesse de bon aloi qu'avait ce terme.

L'*amitié* essentielle, non encore divisée, est

---

(1) Polyeucte, IV, III, 5.

chez l'enfant. L'homme distinguera l'affection familiale, l'amour et l'amitié ; la vulgarité morale du plus grand nombre fera du mot aimer un mot équivoque. Tous les enfants, et quelques très grands saints, aiment « comme les anges de Dieu dans le ciel » (Saint Mathieu, XXII, 30). C'est, d'ailleurs, chez les très grands artistes chrétiens, ceux qui ont mis toute leur âme dans leur œuvre, et chez les très grands saints qu'il faut chercher les vertus de l'enfance, si on veut les observer à leur plus haut degré de mérite ; car il a fallu de grands sacrifices pour les conserver ou pour les retrouver, et pour les exalter ensuite, à l'âge où elles ne sont plus naturelles. Il n'y a point de sainteté plus vénérable que celle de l'humble religieux qui a atteint la vieillesse en conservant toute la simplicité de son enfance, et en acquérant en même temps toute la science des hommes. C'est dans un saint François d'Assise que l'on peut voir jusqu'où s'élève l'affection du petit enfant ; encore la crainte de la vulgarité morale ambiante vient-elle jeter comme une ombre sur certaines manifestations de cet amour ; et c'est ce que nous font voir, en une anecdote charmante, les Petites Fleurs de Saint François : « Dans le temps où saint François demeurait à Assise, sainte Claire avait souvent la consolation de le voir à son monastère et de recevoir ses pieux conseils. Elle désirait vivement prendre un repas avec lui, et plusieurs fois elle lui en avait fait la demande, mais il avait constamment refusé. Ses compagnons, qui connaissaient le désir de la sainte, lui dirent un jour : « Père, il nous semble que la rigueur dont vous usez envers sœur Claire

n'est pas inspirée par la divine charité... — Vous croyez donc, répondit le saint, que je dois me rendre à ses désirs? — Oui, Père, reprirent les frères... — Eh bien! réplique saint François, votre avis est le mien... » (Fioretti, ch. XV).

L'enfant a toute la pureté de l'affection, il ne peut avoir ni l'héroïsme ni le scrupule de cette pureté; il en a en revanche la pleine sécurité, la pleine sérénité.

L'amour, chez l'homme, au sens particulier (et parfois appauvri) du mot, est, malgré les apparences, beaucoup moins *naturel* que l'affection de l'enfant; il n'a de naturel que sa violence et son égoïsme; les raffinements qui corrigent ou dissimulent cette violence, bien loin d'être naturels, sont le produit d'une civilisation et d'une littérature pleines de traditions païennes. Le raffinement même dont nous recouvrons sa brutalité reste souvent plein de sauvagerie; il est conventionnel et faux, et, malgré ses complications, superficiel et uniforme comme un tatouage.

A l'âge où toutes les affections commencent à se distinguer, non pour devenir ennemies, mais pour explorer plus vaillamment leur domaine illimité, il faut bien qu'elles continuent encore un temps à parler le même langage; il le faut bien si, toutes, elles restent spontanées, et si l'abus de la littérature ne les fait pas hâtivement éclore comme on tire parfois pour un bouquet d'une soirée, les pétales tendres encore pliés sur eux-mêmes et enfermés dans un bouton de fleur. La persistance des plus candides à exprimer dans les mêmes termes des affections de plus en plus diverses, est tantôt réprimée par la timidité, tan-

tôt recouverte par l'usage des « convenances », mais elle est aussi fréquente qu'elle est peu reconnue et peu remémorée, parce qu'on impute à ces affections sincères un peu du même ridicule qui fait oublier tant de souvenirs d'enfance ; et c'est un des passages les plus neufs et les plus profondément sentis du chef-d'œuvre de Romain Rolland que l'épisode d'Otto, dans Jean-Christophe.

Cette candeur même est pour les pharisiens un sujet de crier au scandale sans se douter qu'ils ne dénoncent ainsi que leur propre perversité, et leur pauvreté de cœur.

Car il est malaisé de trouver, en dehors du convenu vulgaire, une manière d'exprimer l'affection que l'on ressent, comme de mesurer un élan qui tend à l'infini. Et il est vain, en outre, de prétendre que des affections nourries d'un fonds commun, quelque diverses qu'elles deviennent, n'aient rien absolument de commun dans l'expression. Mais l'amour subordonné aux conventions mondaines et tout rempli de vanité n'admet rien qui rappelle l'humble familiarité des premières affections. C'est dans la vie immortelle que retransparaîtra la simplicité de cœur de l'enfance ; Sully-Prudhomme l'a dit en très beaux vers :

> Je t'aime avec mon cœur ancien,
> Mon vrai cœur, celui qui s'attache
> Et souffre depuis qu'il est né,
> *Mon cœur d'enfant.....*
> Je t'aime avec ce que mon être
> A de plus fort contre la mort;
>
> Et, s'il faut braver la mort même,
> Si le meilleur de l'homme est tel

Que rien n'en périsse, je t'aime
Avec ce que j'ai d'immortel (1).

Nous pouvons d'ailleurs voir comment se nuance, se diversifie et s'élève *dans* la famille, l'affection fondamentale que nous avons reconnue chez l'enfant.

Lorsqu'un petit garçon et une petite fille qui jouent ensemble prennent successivement les rôles de mari et de femme, de père et de fille, de « Monsieur » et de « Dame », ils ont déjà quelque soupçon des « amitiés » qu'ils ne connaissent point encore ; mais il ne faudrait pas croire que dans la famille même, les affections soient uniformes.

La famille ne comprend pas seulement le père et la mère, mais les frères et les sœurs, les grands-parents, les oncles et les tantes, les cousins : autant d'affections associées, mais qui rayonnent pour ainsi dire en tous sens. Trop souvent, seulement, l'individualisme (en rapport sans doute avec le régime actuel des biens) brise cette unité salutaire et supprime ce qu'elle contient d'utile diversité !

L'affection paternelle est, nous l'avons vu déjà, peu favorisée par notre régime social et économique. En règle générale, les enfants très jeunes, levés tard et couchés tôt, ne voient guère leur père ; la réduction des heures de travail dans l'industrie et dans le commerce, et le respect du repos hebdomadaire sont plus souhaitables encore pour la famille que pour son chef.

---

(1) *Les vaines tendresses; Poésies*, 1872-1878; *Ce qui dure*, p. 36-37.

L'affection de la mère, seule, a sa part, quand la mère n'est pas entraînée elle aussi, par la nécessité économique, et condamnée à l'absentéisme par l'usine ou à l'épuisement par le *sweating-system*.

Nous n'avons pas à montrer ici tout ce qu'a de sublime l'affection maternelle; mais il faut signaler le danger que peut entraîner son rôle exclusif. Très profonde, mais très impulsive, parfois à court d'expérience, cette affection a besoin d'être associée à la tendresse paternelle, plus forte et mieux équilibrée. Isolée, elle n'arrive pas à développer chez ses fils un caractère assez viril ; mais c'est surtout pour les filles, plus constamment et plus longtemps en contact avec elle, qu'elle peut devenir dangereuse. Deux excès sont à craindre : si le caractère des jeunes filles ne ressemble point à celui des mères (et très fréquemment les filles ressemblent plutôt à leur père) les frottements quotidiens de la vie domestique exaspèrent les différences : et les deux personnes, qui ne se comprennent pas, s'infligent l'une à l'autre, un lent supplice; l'éducation familiale est perdue. Si au contraire le caractère des filles est faible ou semblable à celui des mères, il en devient comme la caricature, mais une caricature qui sait se faire admirer; il n'y a pas de complicité plus complète, plus continue, plus sûre de s'entendre à demi-mot, que celle de deux femmes qui ont toujours vécu ensemble, et dont l'une a pu dès la naissance de l'autre, se ménager une doucereuse tyrannie ; le caractère impulsif des femmes, beaucoup plus obéissant que celui des hommes au sentiment naturel de l'amour-propre,

devient alors capable de tous les crimes, parce que les scrupules qui pourraient à la rigueur venir à une personne seule sont détruits par la complaisance mutuelle : Œnone, nourrice presque mère, à la façon antique, excite par affection maternelle la passion perverse de Phèdre.

La vie est plus dure peut-être à l'enfant qui grandit sans mère, mais à celle qui grandit sans père, la conscience est moins scrupuleuse.

L'affection des grands-parents pourrait avoir dans l'éducation un rôle essentiel si l'individualisme qui s'insinue entre les époux eux-mêmes ne séparait pas davantage les parents des grands-parents.

Les grands-parents ont, ou devraient avoir, le double avantage de l'expérience et du loisir. Le loisir, au moins, leur manque souvent, et c'est dommage : il serait souhaitable qu'il n'y eût pas dans une même famille, deux générations à la fois obligées de gagner leur vie ; bien souvent les grands-parents « travaillent » encore, quand les petits-enfants, tout jeunes, auraient le plus besoin de leurs soins. Les parents, malgré toute leur bonne volonté, risquent de faire de l'expérimentation sur leur premier enfant : il est rare qu'ils élèvent les autres comme le premier. Les grands-parents qui ne sont pas trop vieux sont les meilleurs et les plus intelligents compagnons de l'enfance. Dans nos mœurs actuelles, et toujours pour des raisons économiques, on se marie tard, on travaille jusqu'à un âge avancé, et les grands-parents vivent éloignés des parents, par leurs occupations ou par la différence de leurs habitudes. Leur affection pour les petits-enfants s'en

ressent; ils sont souvent la faiblesse même, à moins que l'âge et les infirmités ne fassent d'eux l'impatience et la dureté mêmes, — parce qu'ils ne se sentent pas de responsabilité réelle dans cette éducation. — Il est entendu que seuls les parents ont la responsabilité; et c'est sous bénéfice de leur intervention, possible au moins théoriquement (même quand ils sont absents), que les grands-parents lâchent la bride aux petits, par une espèce de complicité, ou par un appel à la sensiblerie, par une compromission de leur autorité passée, par d'illusoires garanties des bonnes résolutions et des bonnes intentions dont eux-mêmes ne sont pas dupes.

Mieux que l'action des parents, celle des grands-parents pourrait maintenir des traditions de famille, cette continuité dans l'histoire privée qui caractérise les aristocraties véritables et qu'on souhaiterait de voir vulgarisée.

Entre la saine enfance et la saine vieillesse se révèle une particulière affinité. Quand l'une est dédaignée et que l'autre, pour avoir mal soigné le corps ou l'âme, est déchue, on dit que le vieillard tombe en enfance. Il faut, au contraire, qu'après les aventures et les périls de la vie active, une verte vieillesse remonte aux sommets familiers à l'enfance, aux cimes où se respire un air d'éternité. Car l'enfance et la vieillesse sont les deux âges de la vie où notre humanité trouble le moins l'essence de la vertu. L'une ignore les passions, l'autre en est libérée; toutes deux échappent aux responsabilités du combat; et les souvenirs du vieillard le ramènent à son enfance, comme pour mieux l'associer à ses petits-enfants.

Ils se ressemblent un peu, mais surtout ils se comprennent.

Regardez-les tous deux, le vieillard et l'enfant, par un beau soir de fin d'été, dans un jardin. Lassé de la journée qui fut encore chaude, mais plus facilement glacé par la fraicheur du crépuscule presque automnal, le vieillard s'appuie sur son petit-fils. Mais, s'il lui emprunte la vigueur, il lui communique la sérénité. A l'occident, les derniers feux étincelants s'évanouissent en une pâleur verte, puis violette, tandis qu'à l'orient la nuit monte de la terre et déferle de l'horizon comme une marée. Les formes fantastiques évoquées par l'ombre, et le vol des phalènes qui traverse en dansant les dernières lueurs, font frissonner l'enfant : rien n'est plein de mystère comme un jardin, le soir. Seul celui qui est au soir de sa vie a dans le cœur un calme égal à la sérénité des choses. Dans le silence universel, l'imagination s'élance et remonte aux temps primitifs, d'avant l'audacieuse activité humaine. Mais le calme qui descend sur la terre après les belles journées d'été est plus profond sans doute que le calme des premiers jours du monde. La nature autrefois ardente, et qui se dépensait en essais monstrueux, s'est apaisée, et, surtout, l'âme de l'homme, à qui Dieu s'est révélé, a cessé d'être inquiète. L'impassibilité sidérale et la muette élévation des mondes vers l'Infini se transmettent par l'interprète vénérable à l'âme de l'enfant; cette immobilité sereine, si doucement scintillante, c'est en réalité la ruée prodigieuse, à travers l'immensité, des mondes fulgurants; l'obscure clarté qui parvient à la fraîcheur du soir tombe d'innom-

brables soleils, avec la vitesse de l'éclair, depuis le temps où le grand-père était petit; lui, sait ce qu'elle signifie; à l'enfant dont l'ignorance soupçonne partout quelque menace cachée, il fait pressentir la vraie nature du mystère, seule forme qui nous soit accessible des plus belles promesses divines, et, silencieusement, il lui fait entendre comment les cieux racontent la gloire de Dieu.

Nous ne dirons qu'un mot des autres affections; les frères et les sœurs se préservent mutuellement de l'égoïsme si naturel chez l'enfant qui grandit seul; ils sont aussi les uns pour les autres des confidents, et s'il est vrai, comme nous l'avons vu, que l'incompréhension des grandes personnes réprime et décourage ce que l'enfance a de meilleur, c'est le privilège des nombreuses familles que les enfants y restent plus longtemps enfants, délivrés de l'ennui ou de la fausse honte qui font trop souvent des enfants uniques les singes des grandes personnes.

Enfin, le rôle des affections moins intimes est plus grand qu'il ne semble au premier abord : des oncles, des tantes, des cousins font comme une transition entre la famille au sens étroit du mot et le monde extérieur; ils élargissent la famille et ils commencent l'expérience humaine de l'enfant; et c'est sans doute ce rôle utile qui, plus tard, diminue la place de leur affection dans le cœur de l'enfant qui a grandi; le souvenir des sentiments qu'ils inspirèrent pâlit entre l'amour pour les parents et les affections librement choisies qui s'essayèrent en quelque sorte sur eux et qui devaient, à la longue, rencontrer ailleurs des affinités plus fortes que chez eux. L'affection pour

les oncles, les tantes et les cousins est surtout une affection d'enfants, et elle est plus prolongée dans les provinces et dans les campagnes que dans les métropoles et dans les villes.

Nous pouvons dire pour conclure que la vie en famille donne un sens concret à ce mot : l'amour du *prochain.* Faute d'avoir appris dans la famille que l'affection naît et se nourrit de sacrifices et de bienfaits mutuels, humbles presque toujours, mais répétés et inépuisables, nous ne recherchons que les affections théoriques, éloquentes et théâtrales.

Nous ne sommes aujourd'hui que trop portés à sacrifier la famille et à mépriser toutes les petites choses, si respectables pourtant, dont sa grandeur est composée. Il n'est pas nécessaire d'être prophète pour connaître les blasphèmes qu'un mauvais intellectualisme pourra proférer contre la famille. On procédera contre elle comme on a procédé contre la patrie ; ainsi le veut l'évolution mécanique qui habille selon des modes nouvelles les vices les plus vieux ; sous leur affublement nouveau, ces vices croient échapper un moment à l'ignominie qui leur est due. La lâcheté disait naguère aux citoyens que la patrie est une idole ; l'ingratitude raisonnera à peu près ainsi : « Il est injuste de concentrer sur deux seules personnes une affection qui se doit à toutes. Chaque enfant peut-il sérieusement prétendre que ses parents sont, précisément, parmi tous les parents du monde, les plus dignes d'une affection sans bornes ; eux, pourtant, réclament la même affection que s'ils étaient tels, et l'enfant est moins généreux de son affection envers d'autres qui sont plus vertueux ou plus instruits... ».

C'est la méthode qui consiste à éloigner, à abstraire et à diluer le devoir, et à préférer au *prochain*, qui est concret, la vague humanité.

Mais cette méthode ne tient pas compte du miracle que voici : c'est qu'une famille véritable, fût-elle inférieure à beaucoup d'autres, assure encore aux siens des bienfaits infinis ; c'est qu'une famille, médiocre entre les familles, pauvre, ou riche, ou éprouvée, a mis d'abord ceux qui naissaient en elle à l'abri des angoisses de la pauvreté, et des tares de la richesse, et des chagrins qui usent ; c'est qu'il y a dans ces médiocrités mêmes, une telle réserve de sacrifice et de bienfaits, que l'Etat, dans toute sa puissance, ne pourrait pas seulement suppléer leur « faiblesse ».



DEUXIÈME PARTIE

Les Humanités



DEUXIÈME PARTIE

LES HUMANITÉS

La *pédagogie* n'a plus de rôle quand l'enfance est finie ; mais où finit l'enfance ? Par des transitions insensibles elle nous conduit à l'humanité, et c'est encore le rôle de la pédagogie de ménager ces transitions : après avoir mis en valeur *les enfances,* elle règle l'apprentissage *des humanités*.

Or, l'efficacité de l'éducation en famille tient, nous l'avons vu, à ce que la famille est un monde fermé, à ce qu'elle est, pour l'enfant, un absolu. Il fallait qu'aucune tempête ne vînt compromettre la santé de cette plante délicate qu'est d'abord l'enfant (Frœbel employait l'expression très juste de « jardins d'enfants » pour désigner la culture, aussi paternelle qu'il est possible en commun, de la première enfance). Il est essentiel que chaque père et que chaque famille sente et *aime* sa responsabilité *immédiate et entière* en toutes les circonstances de la vie de l'enfant.

Pour ces diverses raisons, il fallait que l'enfant fût d'abord isolé du monde ; — il est donc nécessaire ensuite de l'accoutumer à ce milieu auquel il s'est préparé d'autant mieux qu'il le connaissait moins. Et il semble qu'il y ait en quelque mesure opposition entre ces exigences nouvelles

de l'éducation et les conditions de l'éducation première : il s'agissait de se garder du monde, il faut maintenant apprendre à vivre dans le monde. Il faut en outre, à mesure que l'enfant gagne en force physique et intellectuelle, qu'on lui évite le danger d'être tenté de juger constamment ceux qui furent les dieux de son berceau, et dont la personne est solidaire de ce qu'il a de meilleur en lui-même. Il faut enfin qu'il reçoive au dehors ce que la famille ne peut lui donner d'instruction proprement dite.

Malgré ces exigences en apparence nouvelles, les mêmes principes continueront à nous guider ; c'est le critérium de leur valeur, qu'ils la conservent tout entière jusqu'au bout de l'éducation ; ils ne seraient pas dignes d'en inspirer le début s'ils étaient incapables d'en soutenir le dernier effort. Mais il suffit de se les rappeler dans leur haute généralité pour se rendre compte de ce qu'ils peuvent encore donner. Ils se résument en ceci : que l'éducation est essentiellement œuvre morale et ne peut avoir d'autre source que la conscience de l'éducateur ; ainsi seulement son principe est stable, la soustrait aux caprices et aux expérimentations : elle nous tient au cœur, intimement, comme l'olivier où Ulysse avait creusé son lit nuptial tenait à la terre familiale.

Tout, dans la pédagogie, doit tendre à élever moralement l'enfant. Si l'instruction proprement dite s'accordait mal avec l'éducation, elle devrait lui être subordonnée. Ce n'est pas l'intelligence, au sens strict du mot, qui distingue l'homme de l'animal ; c'est l'âme ; — l'intelligence est en rapport étroit avec la matérialité ; « un processus

identique a dû tailler en même temps matière et intelligence dans une étoffe qui les contenait toutes deux » (H. Bergson). C'est seulement par sa longue et intime société avec l'âme que l'intelligence humaine nous paraît différer radicalement de l'intelligence animale. Celle-ci se forme et se perfectionne jusqu'à une limite fixe, par le mécanisme de la vie ; *elle ne réclame ni enseignement ni langage* ; la parole est le véhicule propre des idées morales. « Les grandes pensées viennent du cœur » ; et c'est uniquement par son caractère moral que l'homme est susceptible de progrès intellectuel et d'instruction proprement dite.

Ce sont bien les qualités morales, les qualités de caractère que la famille a cultivées chez l'enfant. Ces qualités primordiales ne sont pas seulement infiniment plus haut en dignité et d'un autre ordre que les autres, elles sont la meilleure garantie des qualités proprement intellectuelles. Car l'intelligence humaine, bien différente de l'intelligence animale, et toute ennoblie par la société de l'âme, est, pour une grande part, affaire de volonté (1), et devient, par là, capable de progrès. Aussi, selon le milieu, l'enfant relâche ou tend ses facultés ; médiocre dans un milieu médiocre, il s'élève courageusement dans un milieu supérieur. Et l'enfant qui sort d'une famille véritable est pourvu, pour la vie, du viatique essentiel : il peut désormais connaître autre chose, sans dommage, mais non sans profit, car « ce qu'il y a de

(1) Voir un bel article de Miguel de Unamuno : *Inteligencia y bondad*, dans la revue *La España moderna*, 1907.

grandeur, de noblesse, de perfection achevée dans les œuvres de l'esprit tire son origine première de la formation du cœur. Et quoi de plus naturel, puisque l'homme est grand surtout par le cœur ; et alors qu'il est encore incapable de voir Dieu ici-bas autrement qu'à travers des ombres, il peut déjà par le cœur s'attacher à lui d'un amour qui n'acquerra d'autre perfection qu'une immuable stabilité dans la gloire ». L'enfance possède en elle le germe des plus belles vertus chrétiennes.

Elle a la foi, la foi confiante, incompatible avec le moindre ridicule, parce qu'il n'y a pas de distinction immédiate entre les choses qu'il faut croire et les autres, et que chez l'homme seul, pourvu d'instruments de contrôle, la foi prête à tout croire est ridicule. On enseigne aujourd'hui avec raison aux enfants que la terre tourne, et d'autres vérités que l'on écartait autrefois avec assurance : les enfants accueillent cet enseignement avec la confiance des enfants qui accueillaient l'autre, — rien de plus. Avoir la foi, c'est adhérer avec joie à la révélation : et cette adhésion est possible dès que le ministre de la révélation est une personne, puissante, bienfaisante et aimée.

L'enfance a l'espérance, l'espérance justifiée par l'aide constante, le secours toujours prêt de la Providence familiale, et aussi par la croissance régulière du corps et de l'intelligence. C'est chez l'homme que l'espérance se discrédite, se heurte à ce qu'il appelle les « réalités », sans qu'il puisse discerner avec sûreté le cas où elle est une force et le cas où elle conduit au péril inutile.

L'enfance a l'humilité naturelle et gaie, familière avec la terre et l'herbe, et qui, en même temps qu'elle se sent forte et toujours plus forte, reconnaît une hiérarchie de puissances au-dessus d'elle.

Elle a enfin la chasteté, — comme les précédentes vertus, mais pas plus qu'elles, car il est très naïf de s'imaginer que l'enfant est inaccessible à toute curiosité perverse et qu'il n'ait pas, de très bonne heure, conscience de sa chair. Si bien qu'il a déjà un peu le mérite de cette chasteté et qu'il faut avec son effort celui des siens pour la conserver très pure. C'est la perversité non réprimée qui marque le plus rudement la déchéance morale d'une famille : à chaque génération nouvelle, elle empiète un peu plus sur l'enfance, jusqu'à ce qu'elle passe dans l'hérédité même.

Telles sont les plus belles vertus de l'enfance.

Nous savons maintenant que, contrairement à un préjugé trop commun, l'enfant est spécialement apte à l'instruction morale et religieuse ; ce n'est pas là un fait qui s'impose à nous brutalement ; il est au contraire dans *l'ordre naturel* que vienne d'abord ce qui réellement commande tout le développement de l'homme.

Et rien ne servirait d'alléguer comme objection l'exemple des *individus* qui remportent des succès de cervelle, dans l'ordre intellectuel, scientifique ou philosophique, sans se soucier de religion ni de morale : ces individus sont des parasites ; dans le monde païen, les parasites s'attaquaient à la table des gens ; dans le monde chrétien moderne, on est parasite de la morale d'autrui. D'ailleurs,

la science de ces savants individus n'est *leur* science que pour une part infinitésimale ; et de ce qu'elle a de définitif et de fondamental, on ne pourrait pas, quelque effort d'abstraction que l'on fît, éliminer tout résidu moral.

Les conséquences de ces faits sont très nettes. L'éducation est, plus précisément, l'éducation de la liberté ; l'instruction se règle selon les besoins de cette liberté, qu'elle peut gêner ou servir. L'instruction, pour être l'instrument fidèle de la liberté, au lieu de l'accabler, peut sans inconvénient être commencée assez tard : elle se poursuivra alors plus vite et elle sera de meilleure qualité ; le temps seul l'arrêtera, mais c'est là le cas de toute instruction ; les intellectuels eux-mêmes se plaisent à supposer qu'Archimède eût été heureux de posséder le manuel de physique d'un écolier du xxe siècle. Pour l'éducation morale, au contraire, il ne s'agit pas de longueur de temps, mais d'opportunité ; le temps ne sera pas trop pauvre à celui qui aura su profiter de la qualité de l'enfance et qui aura ainsi disposé l'homme pour les humanités.

CHAPITRE PREMIER

L'AMITIÉ ET LES HUMANITÉS

—

Un âge vient où il est bon que l'enfant soit séparé de sa famille, l'âge où il risque soit de critiquer injustement les dieux de son berceau, soit d'adopter trop superstitieusement et étroitement leur expérience telle quelle. Il est bon que, alors, éloigné du foyer, il sente le regret des siens : ses affections seront ainsi taillées, comme la jeune vigne, pour donner plus de fruit ; elles prendront conscience d'elles-mêmes et cesseront d'être comme une douce habitude.

Les petites duretés de la vie de lycée, pour les garçons, et de couvent (autrefois), pour les filles, avaient ainsi quelque chose de salutaire.

Si la *séparation* sauvegarde l'acquis du passé, *la vie en commun* permet des progrès nouveaux dans l'ordre moral et dans l'ordre intellectuel.

Ici encore les progrès d'ordre moral commandent les autres, et ce sont eux que nous devons d'abord reconnaître.

* * *

Séparé de sa famille, mêlé à des compagnons de son âge, l'enfant apprend à connaître l'amitié.

Après avoir observé qu'il est plus difficile de donner du goût à ceux qui n'en ont pas que de

former le goût de ceux qui ne l'ont pas encore tel qu'il doit être, Fénelon ajoute ces graves paroles :

« Il y a une autre espèce de sensibilité encore plus difficile et plus importante à donner, c'est celle de l'amitié. Dès qu'un enfant en est capable, il n'est plus question que de tourner son cœur vers des personnes qui lui soient utiles. L'amitié le mènera presque à toutes les choses qu'on voudra de lui; on a un lieu assuré pour l'attirer au bien, pourvu qu'on sache s'en servir : il ne reste plus à craindre que l'excès ou le mauvais choix de ses affections. Mais il y a d'autres enfants qui naissent politiques, cachés, indifférents, pour rapporter tout à eux-mêmes ; ils font semblant de les aimer; ils étudient leurs inclinations pour s'y conformer; ils paraissent plus dociles que les autres enfants du même âge, qui agissent sans déguisement, selon leur humeur; leur souplesse, qui cache une volonté âpre, paraît une véritable douceur ; et leur naturel dissimulé ne se déploie tout entier que quand il n'est plus temps de le redresser.

S'il y a quelque naturel d'enfant sur lequel l'éducation ne puisse rien, on peut dire que c'est celui-là; et cependant il faut avouer que le nombre en est plus grand qu'on ne s'imagine; les parents ne peuvent se résoudre à croire que leurs enfants aient le cœur mal fait ; quand ils ne veulent pas le voir d'eux-mêmes, personne n'ose entreprendre de les convaincre, et le mal augmente toujours...

Il faut louer les enfants de tout ce que l'amitié leur fait faire, pourvu qu'elle ne soit

point trop déplacée ou trop ardente. Il faut encore que les parents leur paraissent pleins d'une amitié sincère pour eux ; car les enfants apprennent souvent de leurs parents mêmes à n'aimer rien ».

Le terme d'amitié, tout en gardant, dans cette page, l'ampleur que nous avons vue (p. 110), s'applique plus spécialement à l'affection des jeunes gens entre eux. J.-J. Rousseau célèbre le moment où l'enfant devient capable d'amitié ; l'éducateur peut alors « profiter de la sensibilité naissante pour jeter dans le cœur du jeune adolescent les premières semences de l'humanité ».

Plus énergiquement, Tolstoï fait commencer avec la véritable amitié une phase nouvelle de sa vie : « Mon amitié avec Dimitri m'avait ouvert un nouveau point de vue sur le but de la vie et les relations entre les hommes. Le fond de cette nouvelle manière de voir était la conviction que la destinée de l'homme est de chercher à se rapprocher de la perfection morale, et que ce perfectionnement est possible, facile et infini. Cependant, je dois confesser que, jusqu'ici, je m'étais surtout complu dans la recherche d'arguments nouveaux en faveur de cette idée et dans l'établissement de magnifiques projets d'activité pour l'avenir. Pour l'instant, ma vie s'écoulait toujours dans les futilités et le désœuvrement.

Ces pensées vertueuses, dont je m'entretenais avec mon ami adoré Dimitri, *le merveilleux Mitia*, comme je me disais à demi-voix, ravissaient mon esprit, mais ne pénétraient pas jusqu'à mon cœur. Il vint pourtant un moment où elles

envahissaient mon cerveau avec une telle intensité de nouvelle révélation morale que je fus effrayé en pensant au temps que j'avais inutilement perdu, et je résolus de les appliquer à l'instant même à la vie, avec la ferme volonté de n'en plus modifier aucune.

C'est à ce moment que je commence ma *jeunesse* ».

La pénétrante observation de Fénelon s'accorde exactement avec les regrets qui animent l'éloquence de Rousseau et avec l'enthousiasme de Tolstoï. Montrons brièvement les raisons d'un tel accord. Nous n'avons pas à parler ici de ce qui fait la valeur de l'amitié en elle-même ; elle a inspiré tant de pages exquises qu'on doit toujours craindre, en parlant de l'amitié, quelque sincérité et quelques souvenirs qu'on y mette, de n'être point assez digne de ses amis. C'est seulement de la vertu éducative de l'amitié que nous devons parler.

La pression d'une sorte de conscience extérieure est, nous l'avons vu, très bienfaisante et nous accoutume au devoir, jusqu'au moment où les exigences de l'extérieur s'établissent dans notre conscience intime. Le contrôle extérieur de la loi et de la discipline est peu de chose parce qu'il est purement extérieur, et nous laisse, comme une ressource, l'hypocrisie. La discipline dans la famille n'est efficace que dans la mesure où elle respire l'autorité affectueuse des parents. L'influence morale de l'amitié est d'autre nature, mais elle complète admirablement celle de l'autorité familiale. Ce qui distingue cette affection nouvelle, c'est qu'elle relève de notre libre choix. Nous n'avons pas choisi nos affections familiales : nous

leur devons précisément, avec notre liberté, la faculté de choisir, dans un milieu toujours plus large, les autres affections qui embellissent notre vie ; si bien que chaque amitié nouvelle, si vraiment elle nous tient au cœur, loin de nous éloigner de la piété filiale, nous donne un motif de plus d'être reconnaissants envers ceux qui ont créé notre cœur.

Ainsi le contrôle moral de l'ami, notre égal librement choisi, ne nous domine pas comme l'autorité des parents ; là est sa vertu spéciale. Les parents qui, nous l'avons vu, comprennent souvent très mal les enfants, sont plus capables de leur inculquer les principes directeurs de toute la vie que de les soutenir dans les menues applications de ces principes ; malhabiles à mesurer la responsabilité de ces petits êtres trop lointains pour eux, versant alternativement dans l'excès de l'indulgence et dans l'excès de la sévérité, ils les défendent assez mal contre leurs tentations. Quand il s'agit de profonds sentiments d'enfant (susceptibles de retentissements infinis dans l'avenir de l'homme), les parents sont à peu près aveugles. C'est alors que l'ami, par sa seule présence, sauve quotidiennement son ami : car ils se sont choisis par leurs affinités, et contemporains d'âge et de cœur (comme on ne peut guère l'être même entre frères et sœurs) ils voient clair profondément l'un en l'autre. Jaloux et fiers de mériter sans cesse davantage leur mutuelle affection, sincères chacun de son côté, en estimant l'autre bien meilleur que soi-même, ils se présentent l'un à l'autre par le plus noble côté de leur caractère ; mais ce n'est pas par hypocrisie et pour mettre à l'abri leurs

défauts derrière cette façade, — c'est par une ferme résolution de se réformer eux-mêmes et de tout ramener à ce plus noble aspect. Un enfant peut abuser de l'affection aveugle de ses parents; mais il lui est à peu près impossible de voler l'estime d'un ami.

Or, nous avons besoin de cette conscience qui est extérieure et indépendante, et qui pourtant pénètre la nôtre. La conscience étroitement individuelle faiblit et s'absout facilement, par habitude du péché. N'a-t-on pas observé souvent les ravages que font, dans l'âme des gens qui sont *honnêtes en Europe,* des séjours dans les colonies où vivent des races très arriérées; la bestialité est dans ces pays, pour l'homme isolé du milieu qui le maintenait, plus obsédante que s'il vivait parmi les bêtes; car l'affinité de l'espèce rapproche l'homme civilisé de l'homme sauvage, et multiplie l'occasion de fautes que la conscience extérieure ne réprime plus (mais aussi, quelle admiration sans bornes ne devons-nous pas aux héros de l'exploration et de la colonisation, aux Livingstone et aux Savorgnan de Brazza!)

La valeur de l'amitié, c'est d'ajouter à cette conscience si utile, si préservatrice, dont nous entoure notre milieu, une conscience plus raffinée, plus clairvoyante et plus exigeante. La conscience commune se contente d'un certain degré de moralité, elle ne connaît — et c'est sa force — qu'un idéal moyen; — la conscience de l'amitié est au contraire un principe de progrès continu. — L'intelligence, comme le cœur (et grâce à lui), s'enrichit par l'amitié.

Malgré les affinités qui, le plus souvent, décident

de l'amitié, les amis, par beaucoup de traits de leurs caractères, diffèrent entre eux ; et ces distinctions se conservent d'autant mieux que leur groupe est plus nombreux. Nécessairement sur beaucoup de points leurs façons de comprendre et de sentir, ou, simplement, leurs façons de s'exprimer diffèrent aussi. La tendance primitive de l'individu est de mépriser les jugements qui ne concordent pas avec le sien ; et il est bon que l'homme, s'il veut agir, ait la foi en lui-même. Mais on apprend à respecter, dans un ami, des opinions et des jugements que l'on exécrerait chez un indifférent. Rien ne sert, comme le font certains esprits qui se croient critiques, d'admettre en principe toutes les opinions, puisqu'il restera toujours à dégager ce qu'elles peuvent contenir de vérité : or, cette recherche de la vérité est impossible à celui qui accueille passivement toutes les opinions ; ce n'est pas l'indifférence, mais la sympathie qui conquiert le vrai. Il est vain de décréter que l'on aura l'esprit large. — Mais l'opinion d'un ami a beau contrarier votre goût, vous la respectez et vous vous familiarisez avec elle ; elle s'insinue en vous comme un de ces préjugés qui sont à l'origine de toute éducation, mais que les esprits adultes, conscients de leur autonomie (parfois illusoire) repoussent avec vigilance. Ainsi, insensiblement, l'homme concilie avec ses opinions tout ce qui est conciliable dans les opinions diverses, il se fait l'esprit plus accueillant, et, enfin, dans un adversaire quelconque, il sait encore respecter ses amitiés. C'est, une fois encore, le principe d'un progrès indéfini, d'un progrès d'ordre intellectuel autant que d'ordre moral.

La même fierté qui garde l'enfant de vouloir le mal devant l'ami dont il respecte le caractère, lui fait craindre aussi de paraître stupide devant une intelligence qu'il admire. Tel, qui ne redoutera pas de lâcher une sottise devant le maître, qui est trop loin, ou trop dédaigneux uniformément, ou trop peu aimé, rougirait de faire sourire ses amis ; en outre, les sujets sur lesquels le maître l'interroge ne tirent pas à conséquence aux yeux de l'enfant, c'est aux camarades qu'il parle des questions qui lui paraissent le plus graves, et, en tous cas, de ce qui touche à sa personne et à sa vie : là, le contrôle du maître, même respecté, n'atteint guère et ne saurait avoir ni la clairvoyance, ni la puissance du contrôle de l'ami.

Nous demanderons donc d'abord au régime de la vie en commun de favoriser l'éclosion des amitiés. Combien d'âmes d'enfants, faute de circonstances opportunes, sont restées isolées malgré la vie commune, plus pauvres et plus faibles qu'elles ne devaient l'être !

Les amitiés commencent par des tâtonnements et par des essais timides ; ce sont des qualités superficielles qui gagnent d'abord la confiance de l'enfant, et quelquefois l'abusent. Les amitiés ainsi ébauchées lui donnent le désir plus profond de la vraie amitié et l'expérience nécessaire pour la mieux discerner. « L'attachement, dit Rousseau, peut se passer de retour, jamais l'amitié ; elle est un échange, un contrat comme les autres, mais elle est le plus saint de tous. Le mot *d'ami* n'a point d'autre corrélatif que lui-même. Tout homme qui n'est pas l'ami de son ami est très

sûrement un fourbe ; car ce n'est qu'en rendant ou feignant de rendre l'amitié qu'on peut l'obtenir ».

L'enfant n'a pas seulement des amis ; il a des camarades. Et même, l'existence de véritables amis suppose celle de nombreux camarades entre lesquels il a pu mieux choisir. Or, par elle seule, indépendamment des amitiés qu'elle peut faire naître, la vie des enfants en commun est moralement saine. Dans une étude sur *l'esprit de discipline dans l'éducation*, Gréard en faisait ainsi ressortir les avantages :

« Le premier sentiment que l'enfant tire de ses rapports permanents avec d'autres enfants, tous élevés comme lui, est celui d'une égalité morale absolue. Entre lui et ses camarades, quelles que soient les distinctions de la naissance et les disproportions de la fortune, point de différence...

Ce sentiment d'une égalité de raison qui corrige les inégalités du sort est fortifié par le respect mutuel d'un des plus généreux principes de la société moderne, je veux dire le principe de la tolérance...

L'éducation publique est, en outre, une école de justice. L'instinct de la justice, inné chez l'homme civilisé, est particulièrement gravé dans le cœur de l'enfant. Sur ce point, la logique de ses impressions ne le trompe pas. Il se l'applique à lui-même, quelque sévère qu'elle soit ; il l'applique à ses camarades, il l'applique à ses maîtres. C'est par là d'ordinaire qu'il les apprécie...

De ces divers sentiments procède un autre sentiment qui les relie tous et qui contribue puissamment à préparer la jeunesse à la vie. L'édu-

cation isolée ne saurait lui donner une idée suffisamment juste des relations de l'existence commune, et l'on se demande comment Rousseau arrivait à concilier les principes de l'*Emile* avec la théorie du *Contrat social.*

..... C'est l'ensemble de ces dispositions morales qui constitue chez l'enfant « cette belle humeur » dont, à Port-Royal, Lancelot faisait la « première condition de l'éducation ».

Gréard observe d'ailleurs, un peu plus loin, que « l'éducation publique ne peut réussir qu'à la condition que la famille la prépare, la soutienne et la complète ». Elle doit être un progrès; elle ne peut être un commencement, ni une fin.

Il n'est pas sûr que l'instinct, ou le sens de la justice, soit, comme le pense Gréard, inné chez l'homme même civilisé; mais l'amour de la justice se fonde bientôt sur le sentiment de l'égalité qui résulte de l'éducation en commun. L'éducation dans la famille préparait l'enfant au sentiment de l'égalité, sans le lui faire éprouver réellement; car la famille est d'abord une hiérarchie, et, même entre les enfants, selon l'âge et selon le sexe, les particularités sont sensibles. Mais l'enfant a déjà le pressentiment de l'égalité parce qu'il imagine toutes les autres familles sur le modèle de la sienne. Il a beau être un très fin et minutieux observateur des apparences, comme il ne rapporte pas les différences des costumes, des habitations, etc., à une idée de richesse, il n'en conçoit pas moins une égalité foncière, et c'est une de ses surprises, en grandissant, de comprendre les énormes différences qui étaient devant ses yeux, et qu'il ne voyait pas.

La richesse, en qui beaucoup veulent voir ce qu'il y a de plus positif au monde, n'existe pas pour les enfants, qui sont en un sens plus *réalistes* que les hommes; leurs sens et leur esprit ne sont pas encore dressés aux comparaisons, à l'envie, à toutes les subtilités de l'imagination; ils peuvent goûter ce que l'amour de Dieu et celui des parents a accordé également à tous : le soleil, la lumière, la nature, la tiédeur du sein maternel, la sécurité sous la toute-puissance familiale. Les conventions sociales n'imprimeront que peu à peu dans les âmes le sens de l'inégalité. Qu'importe qu'un enfant soit moins chaudement logé ou moins finement vêtu qu'un autre, quand son corps est susceptible de prendre des habitudes de vaillance aussi bien que des habitudes de mollesse; celui que ses parents se plaisent à croire plus favorisé sera seulement capable de plus de souffrances mesquines. Les jeux qui amusent vraiment les enfants ne sont-ils pas à la portée des plus humbles?

On comprend bien cette heureuse ignorance des inégalités qui est le privilège de l'enfance — de tous les petits enfants — quand on passe, un soir d'été, dans un quartier pauvre et populeux : tous les enfants sont sur les portes, vêtus de couleurs criardes, que le goût « comme il faut » honnit, mais dont l'ensemble est gai; tous s'amusent, sans craindre assez, peut-être, la poussière et la boue, mais d'une manière qui fait envie aux petits possesseurs de jouets chers. Et leurs visages sont heureux; — mais à mesure que le regard de l'observateur monte à des visages plus âgés, la belle insouciance et la joie de vivre

se teintent de tristesse, d'envie et de haine, à moins que tous ces sentiments ne se fondent dans la dégradation de l'alcoolisme.

L'ignorance des inégalités se conserve et devient une égalité consciente dans l'éducation en commun, et surtout dans l'internat, qui constitue de petites cités où la richesse n'a pas de rôle. Plus la vie des enfants sera réglée d'une manière simple et frugale, mieux se conservera cet avantage, qui rattache si bien la jeunesse à l'enfance. C'est seulement par degrés insensibles que les enfants conçoivent le sentiment de la richesse. Le mot « d'enfants de riches » signifie quelque chose (il évoque l'idée de petits êtres abandonnés aux domestiques) ; mais le mot « d'enfants riches » ne signifie rien : seul, le terme de « jeune homme riche » commence à prendre un sens, et il semble qu'une nuance d'invincible mélancolie lui demeure attachée, depuis ce jeune homme de l'Evangile, qui vint un jour trouver le Christ pour lui demander le chemin de la perfection : il avait pour lui toutes les conditions du bonheur terrestre, il était riche, et il avait été assez bien élevé pour n'avoir jamais transgressé les commandements essentiels de Dieu; il venait dans la générosité de sa jeunesse, pour savoir ce qui lui manquait encore afin d'être parfait; il aspirait à la vie éternelle. Jésus lui dit : « Si tu veux t'élever à la perfection, va, vends tes biens, puis donne tout aux pauvres et tu auras un trésor dans le ciel : alors viens, et tu me suivras. Mais, ayant entendu ces paroles, le jeune homme s'en alla *tout triste parce qu'il avait de grands biens* » (Saint Mathieu, XIX,

16-22). Et le lecteur de l'Evangile, qui garde au cœur l'image de ce jeune homme, venu pour la félicité suprême, « s'en allant tout triste » sent plus profondément la mélancolie d'une si belle espérance flétrie, à la pensée qu'il s'en est fallu de bien peu sans doute, qu'elle ne se réalisât : un *jeune* homme ne pouvait pas être *depuis longtemps* asservi à sa richesse, et, entraîné comme malgré lui, il pouvait encore, d'un regard en arrière, entrevoir au paradis sa place, vide, peut-être pour l'éternité.

L'école ou le lycée, si différents de la famille, doivent être, comme la famille, un monde qui se suffise à lui-même, un monde fermé au monde, où ne puisse s'insinuer la tristesse du jeune homme riche, et qui soit ouvert seulement sur la famille.

Nous croyons avoir montré que l'éducation en commun, par le fait qu'elle est en commun, doit assurer à l'élève d'abord un bénéfice moral ; elle enrichit en lui la faculté d'aimer. Et c'est là ce qu'il faut surtout lui demander, car ce bénéfice en entraîne d'autres. Or, son efficacité morale résulte de ce qu'elle conduit à l'amitié et oblige, peut-on dire, à la camaraderie. Il faut donc que délibérément, avec une discrétion persévérante, elle favorise la camaraderie et le développement des amitiés : de là, d'importantes conséquences en ce qui concerne la discipline et le rôle du maître.

CHAPITRE II

LE MAITRE ET LES HUMANITÉS

—

Aux yeux du pédagogue doctrinaire, les récréations et les vacances sont du temps perdu : on les concède à la faiblesse mentale et physique des enfants, mais il est bien dommage qu'ils ne puissent étudier tout le temps ; ils arriveraient plus vite à la dignité d'hommes.

C'est le contraire de la vérité. Dans l'éducation en commun, surtout au commencement, la récréation est plus importante que l'étude. Les problèmes sur des robinets de débits différents qui concourent à remplir un bassin, les leçons apprises par cœur sur les exceptions de la grammaire, les cartes géographiques où l'on ramifie les fleuves en affluents qui vont baigner les sous-préfectures, sont — tout au plus — des préparations indirectes (et même tortueuses) aux humanités. Les récréations qui, au contraire, établissent des rapports multipliés et normaux des enfants entre eux, qui, par le contact des camarades, leur font concevoir leur propre psychologie, et éprouver, au lieu d'un ennui à peu près uniforme, les sentiments les plus variés, les récréations, disons-nous, sont déjà directement des humanités. C'est dans l'organisation de leurs jeux, — qui sont pour eux, naturellement, la grande affaire et qui, dans l'enfance, corres-

pondent bien mieux que les études à ce qui sera, dans l'homme, l'occupation principale de son activité, — que les enfants révèlent et développent leur caractère, et par conséquent peuvent être redressés ; c'est là qu'ils apprennent à s'organiser entre eux, pour mieux jouer, et qu'ils se disciplinent ainsi eux-mêmes, devenant aptes à comprendre et à greffer sur leur expérience personnelle des disciplines supérieures. D'un mot, c'est dans les récréations qu'ils forment leur sens social.

Les premières études, telles qu'on les conçoit trop souvent, sont dénuées d'intérêt ; ceux qui semblent s'y intéresser (et ils sont rares) sont poussés par l'amour-propre et non par l'amour du savoir ; ils se réjouissent de triompher de leurs camarades. Et il est vrai que ce sentiment de rivalité, assez mauvais en lui-même, peut se transformer en noble émulation lorsque les sujets d'études deviennent plus dignes d'intérêt ; mais on pourrait obtenir le même résultat par des moyens moins troubles. Jusqu'au bout, d'ailleurs, on persiste à penser qu'un peu d'ennui est l'assaisonnement nécessaire des études. Renan, dans ses Souvenirs d'Enfance et de Jeunesse, remercie ses maîtres de Saint-Sulpice de lui avoir appris à s'ennuyer ; et ce n'est sans doute pas là une des échappées, presque mécaniques, de son ironie toujours sous pression ; cette opinion, du moins, est conforme à son flasque spiritualisme et à sa conception de la « Science ».

Les occasions d'ennui seront toujours assez fréquentes sans qu'on érige en système pédagogique la négligence du maître à les épargner aux

élèves. Mais c'est une tendance assez fréquente chez ceux qui sont disposés à diminuer la part des disciplines proprement morales, d'inventer en revanche des disciplines intellectuelles; tel qui, au nom de la nature, s'insurgera contre la seule idée du sacrifice librement consenti, proclamera sur le mode lyrique la beauté des épreuves austères qu'impose l'initiation au culte de la Raison. L'ennui n'élève pas les âmes, pour lesquelles il est malsain, mais il est un assez bon moyen de compression extérieure.

Les partisans de l'éducation austère prennent en patience le mal nécessaire des récréations ; ils ne s'abaisseraient pas à aider d'un conseil les essais d'organisation des enfants ; ils ne commettraient pas leur autorité à rendre la justice dans la petite république puérile ; ils surveillent pour empêcher de crier trop fort ou de se battre, scandale suprême ; et ils ont un regard bienveillant pour les élèves sérieux qui passent leur récréation à discuter paisiblement, ou, mieux, à lire un manuel.

Quoique tout ce système commence à être bien battu en brèche, par des considérations d'hygiène, notamment, il n'est nullement injuste de dire que, aujourd'hui encore, l'étude domine et règle la récréation, tandis que ce devrait être l'inverse, au moins jusqu'à ce que les élèves eussent atteint l'âge de dix ou douze ans.

Il n'est guère de jeu d'enfant qui ne puisse donner lieu à de petits problèmes qui deviendraient alors très passionnants ; il n'est guère de promenade où l'on ne puisse faire de la géographie (de la meilleure et de la plus attrayante) ;

il n'est point d'entretien qui, dirigé par un maître, ne puisse être un excellent exercice de français, point de lecture, si agréable soit-elle, qui n'habitue à l'orthographe. Mais nous sommes logiques : et l'orthographe étant logiquement le commencement de l'art d'écrire, il faut savoir l'orthographe avant de prétendre aller plus loin : et l'on piétine longtemps, ainsi, dans des exercices ingrats.

Si l'étude était mieux entendue, et l'étude telle que nous la concevons ferait *partie intégrante de la vie de l'enfant* au lieu d'être *prise sur* sa vie, ce serait une punition pour lui que d'être privé de sa leçon de calcul, de géographie, d'orthographe ou de dessin ; la discipline proprement dite serait à la fois moins étroite et moins extérieure, et plus aisée à assurer, parce que celui qui *étudierait* mal ou se conduirait mal, compromettant l'intérêt du jeu organisé, aurait d'abord contre lui ses camarades. Dans l'ancien système, celui qui se fait punir est souvent aux yeux des autres une manière de héros : ce n'est pas la sympathie qui manque, pour l'imiter, c'est le courage, et les meilleurs caractères ne sont pas toujours ceux des « bons élèves ».

Telle est la discipline, tel est le maître. Il ne faut pas que le *maître* soit simplement un *professeur*, étranger solennel qui corrige des copies, note des réponses et dicte des cours. Il faudrait que le maître fût d'abord, autant que le permettrait la différence de l'âge, un ami des enfants. Le danger ne serait point alors que la discipline fût énervée : elle serait, au contraire, renforcée. Cette amitié n'aurait pas besoin d'être artificielle-

ment limitée ; la distance toujours sensible entre l'homme et les esprits d'enfants laisserait subsister chez ceux-ci une sorte de respect humain qui bornerait à un certain degré l'intimité, et une sorte de modestie qui préviendrait la familiarité frivole.

Ce maître aurait la confiance des enfants, parce qu'ils sentiraient immédiatement ce qu'ils lui devraient : le guide de leurs excursions, l'arbitre de leurs jeux, l'oracle des solutions qu'ils ne pourraient trouver tout seuls, leur deviendrait indispensable (car c'est une grande erreur de croire que les enfants s'amusent mieux, abandonnés à leur caprice : ils sont les premiers à solliciter le concours des grandes personnes). Bien souvent, les parents disent à leur fils, en parlant des professeurs qu'ils lui paient : « Tu verras *plus tard* combien tu leur dois ». Ces paroles laissent certains enfants rêveurs ; il n'y aurait pas d'inconvénient à ce qu'ils sentissent dès l'abord le besoin qu'ils ont du maître.

C'est en se mêlant sans cesse à leurs récréations que le maître, de son côté, apprendrait à connaître les enfants, à discerner les véritables aptitudes de chacun et à combattre leurs défauts communs ou particuliers. Peut-être, pour lui aussi, l'enseignement serait-il plus attrayant. Il serait beaucoup plus varié dans son objet, beaucoup moins machinal dans sa méthode.

On multiplie volontiers aujourd'hui le nombre des professeurs ; chacun d'eux apparaît comme le représentant d'une auguste abstraction : d'une science. Les sciences sont distinctes et les professeurs ne se connaissent pas ; surtout, ils ne se

connaissent pas comme professeurs. Le maître, mêlé à la vie de ses élèves et, par là, capable de les diriger, devrait pouvoir leur donner, au gré des occasions imprévues, les enseignements les plus divers : de quelque commission scientifique qu'il soit investi, il ne peut faire cela. N'oublions pas que l'œuvre du maître est avant tout une œuvre morale : il aura pris les enfants encore jeunes et il se sera d'abord occupé de récréations d'apparence frivole, mais c'est ainsi qu'il sera devenu, sinon un directeur de conscience, du moins un directeur de caractère et d'intelligence. Il faut non seulement qu'il donne des enseignements divers, mais encore qu'il suive les mêmes enfants pendant plusieurs années. Il ne serait ni nécessaire, ni facile, ni même souhaitable qu'il fût toujours seul : une influence unique risquerait trop de rétrécir l'horizon intellectuel des élèves : mais ses collaborateurs devraient être du même esprit que lui : l'œuvre éducatrice est l'œuvre de *personnes* associées, non de *représentants* de sciences qui se succèdent dans une chaire.

Nous venons de parler souvent au conditionnel. Aurions-nous, sans le vouloir, fait aveu d'utopie ? Nous ne le pensons point. Il est certain que des exigences pseudo-scientifiques, très fortes, ou plutôt très vulgarisées actuellement, sont hostiles aux idées que nous esquissons : d'où nos conditionnels. Mais, pour des raisons psychologiques, morales et métaphysiques, que nous nous sommes efforcés de mettre en valeur, nous croyons à la rénovation nécessaire et prochaine (dès que le besoin en deviendra conscient) des méthodes d'éducation. Il ne s'agit pas, en effet, d'une révo-

lution, d'une rupture avec la tradition, mais simplement d'une utilisation meilleure de tout ce qui existe d'excellent. Et le témoignage de l'histoire nous garantit du reproche d'utopie. Il a existé, ce maître dont nous parlions comme du maître idéal.

Aux époques où s'épanouissent les civilisations, où, à la luxuriance des efforts divergents et à l'éblouissement des découvertes sensationnelles se mêle déjà le souci de *réaliser* les nouvelles acquisitions, la nécessité s'impose aux esprits vigoureux de rendre ces nouveautés diverses assimilables en les organisant et en les incorporant à la tradition ; leur vigueur même les rend conscients d'une sorte de responsabilité intellectuelle : ce n'est pas seulement la masse, c'est d'abord l'élite qui a besoin de l'œuvre qu'ils peuvent accomplir. La civilisation grecque eut Aristote ; mais cette civilisation, qui fut démocratique en surface, politiquement et non socialement, et dont la morale (M. Boutroux l'a montré fortement) fut en réalité une esthétique, ne pouvait produire le modèle accompli de l'éducateur. Au lieu du prodigieux Aristote, génial précepteur d'un prince de génie, le moyen âge, dans son bel épanouissement du xve siècle, produisit une pléiade de grands pédagogues chrétiens : nul d'entre eux ne pouvait être comparé à Aristote, mais ce groupe d'hommes qui, sans toujours se connaître personnellement, étaient animés d'un même esprit, pouvait *élever des générations* avec une bien autre puissance que celle du philosophe grec.

Ce n'est pas au hasard qu'apparaissent les

grands éducateurs ; il est une certaine perfection de conditions morales et sociales qui, seule, les suscite et leur permet d'agir. Les pays rhénans de savoureuse culture, religieux et riches, où venaient s'associer les qualités de peuples divers, ont été une patrie privilégiée de pédagogues, tous de profonde valeur morale. De là, rayonnèrent Gérard de Groote et les Frères de la vie commune, nobles initiateurs et propagateurs des humanités classiques. La première réforme de Gérard de Groote, dit M. Bonet-Maury, fut d'assurer « la permanence des professeurs ». Les professeurs du moyen âge étaient fiers de montrer leur science dans toutes les Universités, mais voyageant sans cesse, ils ne pouvaient devenir ni les amis ni les directeurs de leurs élèves ; il en fut autrement chez les disciples de Gérard de Groote. Ce furent des apôtres, qui vulgarisèrent la noble culture de l'homme. « A Zwolle, le nombre des écoliers variait entre 800 et 1,000 ; à Alkmaar, on en comptait 900 ; à Herzogenbusch 1,200 [ces noms peu connus ont leur éloquence] ; à Deventer, vers l'an 1500, il y eut jusqu'à 2,200 écoliers. Comme l'enseignement était gratuit chez les Frères, leurs écoles étaient accessibles aux gens de petites ressources. Dans les villes allemandes où ils n'avaient pas d'établissements, ils prenaient néanmoins un vif intérêt à l'instruction de la jeunesse, fournissaient des maîtres aux écoles de la ville, payaient la rétribution scolaire des écoliers pauvres et leur procuraient des livres et d'autres moyens d'instruction » (J. Janssen). « Parmi les diverses races allemandes, dit encore Janssen, les Westphaliens se sont

incontestablement distingués par leur zèle pour l'enseignement de la jeunesse ». A Schlestadt enfin naquit, en 1450, « l'instituteur de l'Allemagne », Wimpheling, dont l'ouvrage « pédagogique et moral » *La Jeunesse* (1500) « appartient au petit nombre de livres qui font époque dans l'histoire de l'humanité ». Nous ne pouvons suivre dans toute l'Allemagne rhénane, puis dans l'Allemagne du sud, l'éclosion de cette belle floraison pédagogique qui ennoblit la vie des pauvres et des riches, des grands et des petits. « On peut à peine nommer une grande ville en Allemagne à cette époque (si l'on en excepte les villes du duché de Brandebourg) qui n'ait vu se fonder ou s'améliorer une école supérieure à côté de ses écoles élémentaires » (Janssen).

Mais il nous faut encore montrer par un exemple que tant de hauteur morale et intellectuelle ne fut pas le privilège d'une seule nation ; c'est même ailleurs, en Italie, que nous rencontrons l'homme qui, sans doute, réalisa le mieux dans sa personne l'idéal du pédagogue, maître et humaniste : Victorin de Feltre.

« Ce fut, dit Pastor, le marquis Jean-François de Gonzague qui eut le mérite de mettre « cet homme admirable » dans sa véritable voie en l'appelant à Mantoue, en 1425, pour lui confier l'éducation de ses enfants et en le chargeant de la direction de l'école du palais... Le premier acte de Victorin fut d'y faire table rase. Plus de vaisselle d'or et d'argent... Du haut en bas, le luxe fit place à un ordre sévère et à une noble simplicité. Dorénavant, les heures d'études furent ponctuellement observées, mais elles étaient cons-

tamment entrecoupées par des exercices corporels et par des récréations en plein air.

Victorin habituait ses élèves à supporter le froid et le chaud, le vent et la pluie... Pendant la belle saison, le maître faisait avec ses élèves de grandes excursions, à Vérone, au lac de Garde ou dans les Alpes. Il se montrait d'une rigueur inflexible sur tout ce qui tenait à la bienséance et aux bonnes manières... On n'employait les punitions corporelles que dans des cas d'une extrême gravité ; en général, on cherchait à susciter le sentiment de l'honneur. Victorin surveillait jusque dans les moindres détails la conduite morale et religieuse de ses élèves, car il pensait qu'une éducation digne de ce nom ne peut être obtenue que par l'union intime de la science avec la religion et la vertu.

La méthode d'enseignement de Victorin était toute simple : il condamnait sévèrement les subtilités alors à la mode « Je veux enseigner aux jeunes gens à penser, et non à radoter », disait-il. Les anciens classiques formaient naturellement la base de l'instruction supérieure... On s'attachait autant que possible à développer chez les enfants la spontanéité. Les moins bien doués trouvaient à tout moment Victorin disposé à leur venir en aide : il était au milieu de ses élèves dès le point du jour, et, la nuit, quand toute la maison se livrait au repos, il en faisait encore travailler quelques-uns.

La réputation de Victorin se répandit rapidement au loin ; des jeunes gens désireux de s'instruire accouraient de toutes parts ; il en venait même de France, d'Allemagne et des Pays-Bas,

et, dans le nombre, beaucoup étaient dénués de ressources. Victorin accueillait ces derniers avec une prédilection marquée ; non content de leur donner l'instruction gratuitement, il leur procurait, à ses propres frais, la nourriture, le vêtement, les livres, souvent même il venait en aide à leurs familles. Il les recevait, suivant son expression, pour l'amour de Dieu ; il fonda pour eux un établissement spécial, mais rattaché par des liens étroits à l'école des princes.

Il vivait dans ces écoles comme un père au milieu de sa famille et dépensait en leur faveur tout ce qu'il possédait.

Accablé d'occupations pour suffire à sa double tâche de l'enseignement et de l'éducation, il trouvait encore du temps pour visiter les veuves et les orphelins, les pauvres et les malades, et même les prisonniers dans leurs bagnes. Ses ressources personnelles n'eussent pas été à la hauteur de sa charité dévorante ; heureusement le marquis de Mantoue et ceux de ses élèves qui étaient favorisés des dons de la fortune venaient généreusement à son aide. Des sommes énormes passaient par ses mains... Il mourut le 2 février 1446, tellement endetté, que ses héritiers refusèrent de faire valoir leurs droits, et que le prince dut prendre à sa charge les frais de son enterrement ».

Ce qu'était sur les élèves le prestige d'un tel maître, nous avons peine à l'imaginer d'après notre système d'éducation actuel. Si nous voulions un exemple moderne de la solidarité que crée, entre maître et élèves, l'effort intense et quotidien vers un idéal ardemment aimé, c'est au

Japon qu'il nous faudrait le chercher, au Japon qui, comme l'Europe occidentale du xve siècle, est dans l'enthousiasme d'une Renaissance.

Là, dit Lafcadio Hearn, « le lien entre maître et élèves ne le cède en force qu'au lien entre parent et enfant : le maître a sacrifié toute chose pour son élève, l'élève est prêt à tout moment à mourir pour son maître... Presque toute l'œuvre d'éducation accomplie au Japon représente, bien qu'aidée par le gouvernement, les résultats de sacrifices personnels... On sait tel professeur d'université qui a défrayé et instruit un grand nombre d'étudiants en partageant entre eux, pendant bien des années, son traitement presque entier, etc. ».

Le Japon voulait vivre, et vivre glorieusement, et l'exaltation du sacrifice fut grande surtout au moment où son existence et sa gloire furent le plus menacées.

Il y a sans doute quelque chose de plus largement humain, de plus définitif, de plus digne enfin d'être proposé en modèle dans l'exemple des grands éducateurs chrétiens dont Victorin de Feltre est le type accompli.

La force de celui-ci, pourrait-on dire d'un mot, c'est qu'il pouvait être enfant avec les enfants. Son influence, dit Pastor, venait « de l'élévation de ses sentiments religieux, de ses qualités morales, de son désintéressement absolu, de son humilité touchante, de sa simplicité, de la pureté merveilleuse de son âme virginale ». « *Era di lui opinione*, dit son contemporain Vespasiano da Bisticci, *oltre alla continenza che noi abbiamo detto, che fusse* [sic] *vergine* ».

Toutes vertus d'enfant ! mais héroïques dans un homme et éminemment dignes d'élever des hommes. Frédéric de Montefeltro, duc d'Urbin, l'un des élèves les plus nobles (dans tous les sens) de Victorin, inscrivit sous le buste de celui-ci, qu'il avait fait placer dans son palais : « Hommage de Frédéric à son saint maître Victorin de Feltre, dont les leçons et les exemples lui ont appris à connaître la dignité de l'homme ».

La maison où furent élevés les pauvres et les princes, dans la pratique commune de la pure discipline chrétienne, était située sur les bords charmants du lac de Mantoue ; mais la beauté du site est la plus humble des qualités qui lui valurent son nom : on l'appelait la Maison Joyeuse : *Casa Giocosa.*

CHAPITRE III

L'INSTRUCTION ET LES HUMANITÉS

—

Victorin de Feltre nous a conduits sur un sommet ; là, nous aimerions à nous reposer et à contempler un horizon qui s'ouvre à la pensée si large. Ne sommes-nous pas sûrs, maintenant, que notre idéal est réalisable ? Et n'élèverons-nous pas au grand pédagogue, en nous efforçant de l'imiter, le seul monument qu'il eût voulu ; car (pour citer Tacite en l'honneur de cet humaniste) « *ut vultus hominum, ita simulacra vultus imbecilla ac mortalia sunt, forma mentis æterna, quam tenere et exprimere, non per alienam materiam et artem, sed tuis ipse moribus possis* ». Mais il reste à savoir si l'imitation des grands éducateurs de la fin du moyen âge est *actuellement* possible et souhaitable. C'est un procédé peu loyal, d'utiliser telle beauté du passé pour discréditer le présent, alors que cette beauté pouvait être solidaire de maux qu'il a fallu extirper, alors aussi que telle décadence, apparente et partielle, est solidaire de progrès essentiels.

L'admirable progrès des sciences, qui, précisément a eu lieu *depuis* la Renaissance, s'accomode-t-il des méthodes d'enseignement d'un Wimpheling ou d'un Victorin de Feltre ?

Nous sommes ainsi conduits à considérer les matières sur lesquelles porte l'instruction au sens strict du mot.

L'essor des sciences a remis en question la valeur de l'humanisme, sinon celle de la morale, car, de dire que l'humanisme est, par excellence, la discipline qui convient pour former des hommes, c'est jouer avec des mots. Le sens du mot humanisme variera avec le sens profond du terme « homme ». Or, sous l'impassibilité de ce mot, respire tantôt la notion d'un idéal chrétien et social, tantôt une sèche idée individualiste : deux notions antagonistes, entre lesquelles il faut opter.

D'où les deux buts opposés que l'instruction peut se proposer.

Elle peut préparer l'homme à vivre avec les hommes, à s'entendre avec eux, à les aider en s'aidant d'eux ; — elle peut l'armer pour combattre les autres et pour chercher son avantage dans la lutte pour la vie.

On oublie peut-être, dans cette dernière conception, que l'homme sort d'une famille, pour fonder une famille, que la famille est, dans sa vie, l'alpha et l'oméga, que, pour avoir le droit de ne pas fonder à son tour une famille, l'homme doit assumer des charges plus lourdes, plus redoutables et peut-être moins fécondes en joies que celles de la famille, — et que, ainsi, pour une vie avant tout de dévouement et d'affection, en famille ou ailleurs, il est dangereux d'être avant tout un combatif (car il faut bien qu'un être taillé et formé pour la lutte soit dur, rugueux et hérissé, et le casque d'Hector fera toujours pleurer le petit Astyanax), — et que, enfin, l'éducation et l'instruction ont sans doute pour rôle de ménager à l'homme la transition entre la famille

à laquelle il doit tout, et la famille à laquelle il doit tout donner : mais ce système individualiste répond trop bien à un côté de notre nature pour ne pas être aussi ancien que l'individu l'est dans l'histoire ; seulement, il a fallu la thèse pseudo-scientifique de la lutte pour la vie pour qu'il osât s'étaler en théories ; puis, avec une lourdeur germanique que rendent plus insupportable ses prétentions à l'esprit français, Nietzsche a construit le « surhomme », qui est devenu un moment le jouet à la mode. Quand l'auteur allemand épaississait ainsi certaines idées prises en France, les sciences avaient déjà fait sentir aux plus aveugles que si la lutte pour la vie est réelle, l'association pour la vie ne l'est pas moins, et que la grandeur des individus vient moins des sacrifices que leur chance ou leur égoïsme imposent aux autres que des sacrifices que les autres consentent en leur faveur.

Nous devons donc écarter, dans la recherche des principes de la pédagogie, toute thèse délibérément antihumaniste : ce n'est pas la perfection d'individus *isolés* que nous voulons, parce que nous sommes fondés à croire que seul un *milieu* de haute culture peut produire de fortes individualités.

Ce que nous devons examiner, c'est si la culture scientifique n'est pas devenue, depuis le moyen âge, celle qui convient le mieux à la formation générale des hommes.

On ne trouvera personne qui ait été plus persuadé que Buckle, l'auteur fameux d'une *Histoire de la civilisation en Angleterre*, de « la supériorité des acquisitions intellectuelles sur le sens moral ».

« Sans conteste, dit Buckle, l'on ne trouvera rien au monde qui ait subi aussi peu de changement que ces grands dogmes qui composent le système moral ». Les grands progrès de l'humanité sont d'ordre scientifique. Sous cette philosophie un peu naïve, se cache un sentiment très populaire. Le « savoir » (surtout sous sa forme *solide* : résultats en formules, recettes immédiatement applicables), en impose beaucoup à la plupart des gens ; le succès des dictionnaires et encyclopédies de toute sorte en est une preuve ; et l'on observerait plus souvent encore le désappointement qui, chez beaucoup, à l'usage, remplace l'enthousiasme avec lequel ils se sont laissé « placer » un « Larousse » quelconque payable par mensualités, n'était le souci qui leur reste de paraître avoir fait à bon escient un achat aussi considérable.

On trouve chez Rousseau une conception plus vigoureuse, plus réfléchie, plus séduisante enfin, mais assez analogue, au fond, à cette conception populaire et utilitaire du savoir : la logique de Rousseau, sur ce chapitre, fait appel au « gros bon sens ». Malgré son admiration pour les anciens (surtout pour Sparte, il est vrai, vue dans un jour légendaire), Rousseau, du moins dans son *Emile,* est hostile aux études classiques. Son esprit, profondément *individualiste*, est rebelle aux humanités ; son élève est seul. « Je ne vois nul inconvénient qu'il soit émule de lui-même » ; le premier livre qu'il lui fera lire sera l'histoire de Robinson Crusoë, « Robinson Crusoë, dans son île, seul, dépourvu de l'assistance de ses semblables et des instruments de tous les arts ».

« Pour parvenir à connaître l'homme, que de

choses il faut connaître avant lui ! dit encore Rousseau. L'homme est la dernière étude du sage et vous prétendez en faire la première d'un enfant ! » C'est la misanthropie transposée en principe pédagogique ; Rousseau, toujours logique, veut que l'enfant connaisse la nature avant de connaître l'homme.

Et cette logique de Rousseau nous est précieuse ; elle met en relief des principes qui restaient impliqués dans la conception vulgaire ; on voit nettement, chez Rousseau, le rapport qu'il y a entre l'esprit individualiste et la méthode scientifique dans l'éducation.

Mais comme Rousseau est arrivé à constituer cette théorie à deux faces beaucoup plus sans doute par esprit d'individualisme que par expérience scientifique, et comme nous n'avions, d'ailleurs, considéré Rousseau que comme l'interprète éloquent d'une illusion populaire, nous sommes amenés enfin à considérer la valeur éducatrice des sciences en elles-mêmes. Fidèles aux principes moraux que nous avons établis, nous cherchons une discipline qui fasse des hommes moraux, et d'abord, par conséquent, des hommes sociaux. Quelle est, de ce point de vue, la valeur des sciences ?

Nous avons pu, dans une certaine mesure, pressentir par les leçons de choses, ce que nous pouvions attendre des sciences physiques, qui les compléteraient. Mais ici même un obstacle nous arrête : l'enseignement par leçons de choses n'a rien d'ordonné, de méthodique, et pour tout dire, de scientifique ; et l'on admet assez volontiers que les sciences dignes de ce nom reposent, direc-

tement ou indirectement, sur les mathématiques. Les mathématiques sont, logiquement, antérieures aux sciences physiques, c'est par elles que nous devons commencer notre rapide examen.

Mgr Dupanloup a rassemblé dans son ouvrage sur la *Haute Education intellectuelle*, des témoignages de mathématiciens contre les mathématiques. Il faut dans ces témoignages faire la part de l'amour-propre qui pousse l'homme à se montrer supérieur à sa supériorité reconnue. Metternich nous confie dans ses mémoires qu'il eût été un grand géologue s'il n'eût condescendu à servir son pays par la diplomatie, et M. Thiers, excellent ministre de l'intérieur, sous le roi bourgeois Louis-Philippe, caracolait en grand homme de guerre dans sa propre imagination. Les mathématiciens ont pourtant le droit de critiquer les mathématiques, surtout s'ils ne sont pas réduits à leur gloire de mathématiciens ; il est permis à Descartes de dire que les mathématiques peuvent « désaccoutumer en quelque sorte de l'usage de la raison », — et à Pascal de marquer les limites, assez réduites, de « l'esprit géométrique ».

Il est d'ailleurs un fait qui ne dépend du goût de personne : les mathématiques ont perdu ce prestige d'universalité qui faisait qu'on leur sacrifiait, sous ce rapport, jusqu'à la métaphysique ; nous n'attendons plus d'elles, comme les Cartésiens, qu'elles expriment la réalité universelle ; nous ne croyons même plus qu'elles expriment la réalité. Notre géométrie est *une* géométrie, qui n'est pas, rationnellement, plus satisfaisante que les géométries non euclidiennes. Ce qui fait sa valeur, c'est qu'elle nous est parti-

culière, c'est, en somme, le caractère *pratique* (en un sens très intellectuel encore) qu'elle a pour nous.

Mais ce caractère *pratique* n'est nullement incompatible avec un degré d'abstraction qui est rebutant pour les enfants. Pascal disait que les principes de la géométrie sont « éloignés de l'usage commun ». C'est ce que le bon sens commun exprime à sa manière en disant qu'il faut avoir la « bosse » des mathématiques pour les travailler avec succès. Aussi n'y a-t-il point de pédagogie des mathématiques, quoique ces dernières occupent dans l'enseignement une place qui n'est pas due à leur valeur éducative.

On les a longtemps enseignées principalement pour écarter d'autres enseignements jugés plus dangereux par le gouvernement : Napoléon Ier, par exemple, aimait mieux voir enseigner les mathématiques que l'histoire moderne ou la philosophie. Puis l'étiquette et le programme des gouvernements ont changé, mais en même temps une civilisation foncièrement industrielle s'est développée, et le prestige des mathématiques n'a fait que gagner au nouveau régime. C'est bien le résultat de notre civilisation industrielle, et Cournot montre dans son livre sur les établissements d'instruction publique en France, que l'ancien enseignement des mathématiques restait assez superficiel (1).

(1) *Des institutions d'instruction publique en France*, p. 89-90, Cournot donne, en note, un curieux détail. Il cite une lettre de Voltaire, 31 août 1736, au géomètre Pitot : « Puisque me voilà en train, il faut encore, Monsieur, que je vous importune sur une petite difficulté : Mme la marquise du Châtelet me faisait,

Mais quelle est leur valeur éducative, lorsqu'on les cultive avec perfection ? « Je vous dirai aussi, écrivait Pascal à Fermat, en août 1660 (cité par V. Giraud, dans la *Revue des Deux Mondes* du 1er février 1910) que, quoique vous soyez celui de toute l'Europe que je tiens pour le plus grand géomètre, ce ne serait pas cette qualité-là qui m'aurait attiré ; mais que je me figure tant d'esprit et d'honnêteté dans votre conversation, que c'est pour cela que je vous rechercherais. Car, pour vous parler franchement de la géométrie, je la trouve le plus haut exercice de l'esprit, mais en même temps je la connais pour si inutile, que je fais peu de différence entre un homme qui n'est que géomètre et un habile artisan. Aussi je l'appelle le plus beau métier du monde ; mais enfin ce n'est qu'un métier, et j'ai dit souvent qu'elle est bonne pour faire l'essai, mais non l'emploi de notre force : de sorte que je ne ferais pas deux

---

il y a quelques jours, l'honneur de lire avec moi la *Dioptrique* de Descartes ; nous admirions tous deux la proportion qu'il dit avoir trouvée entre le sinus de l'angle d'incidence et le sinus de l'angle de réflexion (*lisez* de réfraction) ; mais en même temps *nous étions étonnés* qu'il dît que les angles ne sont pas proportionnels, quoique les sinus le soient. Je n'y entends rien : *je ne conçois pas que la mesure d'un angle soit proportionnelle et que l'angle ne le soit pas.* Oserais-je vous supplier d'éclairer sur cela mon ignorance ? »

« Ainsi, ajoute Cournot, Voltaire, aidé de Mme du Châtelet, ne pouvait se tirer de cette *difficulté* ; d'après quoi la difficulté pour le lecteur sera de comprendre comment ils pouvaient lire Descartes, Newton, Leibnitz, et même en devenir les abréviateurs et les interprètes élégants. Décidément on se tire de bien des choses avec de l'esprit.

Placée ici, cette note n'a d'autre but que d'aider à faire connaître la part pour laquelle les notions mathématiques entraient dans l'éducation des beaux esprits et des gens du monde au XVIIIe siècle ».

pas pour la géométrie, et je m'assure fort que vous êtes fort de mon humeur. Mais il y a maintenant ceci de plus en moi que je suis dans des études si éloignées de cet esprit-là, qu'à peine me souviens-je qu'il y en ait... ».

N'est-ce point là, à la fois, la justification et la limitation du rôle de la géométrie dans *l'instruction* ? Quoi qu'il en soit, toutes les familles ont rêvé de polytechnique pour leurs fils; on n'a pas, en général, forcé les vocations parce qu'on aime les enfants et parce qu'on voit, dans leur vocation, l'instinct qu'ils ont du métier où ils seront aptes à gagner le plus d'argent ; mais on a introduit le plus tôt possible, dans les programmes, la séduction supposée des mathématiques. Les programmes d'études sont toujours en rapport avec l'état de l'esprit public, et il y aurait à faire, de ce point de vue, une bien instructive histoire de l'instruction publique. Or, les mathématiques sont, dans nos programmes, la seule discipline intellectuelle où l'on demande à l'enfant, de bonne heure, d'aller jusqu'au bout de l'effort qu'il peut donner ; partout ailleurs, on prend des ménagements exagérés, et conformes à l'idée erronée qu'on a de la faiblesse d'esprit des enfants ; mais on compte sur le prestige des mathématiques ; et il n'y a pas d'enseignement qui soutienne mieux l'amour-propre des élèves « forts ». Les parents communiquent assez facilement à leurs fils l'admiration qu'ils ont pour les mathématiques, tandis que bien souvent l'esprit frondeur des fils refuse l'héritage de l'expérience paternelle : c'est que les fils se défendent d'adopter les maximes plus ou moins verbales qu'on

leur propose, tandis que le prestige des mathématiques, profondément sincère chez leurs parents, agit chez eux-mêmes à leur insu, dans une région plus profonde que celle où s'exerce leur jeune critique.

A mesure que les jeunes gens grandissent et se trouvent, malgré la protection de la vie de lycée, enveloppés par notre civilisation industrielle et mercantile, les vocations mathématiques s'improvisent nombreuses et, dans les « classes supérieures », on pourrait croire qu'un homme sur deux ou trois, en moyenne, est destiné à vivre pour les mathématiques. Il sort de ces classes beaucoup de « ratés ».

Tout ce que nous venons de voir n'établit pas la vertu éducatrice des mathématiques. Nous n'avons plus qu'à nous demander si les mathématiques ne sont pas indispensables à d'autres sciences dont la vertu éducatrice soit incontestable.

On peut le croire, dans une certaine mesure; mais le XIXe siècle a vu les sciences physiques progresser en s'émancipant de la tutelle tyrannique des mathématiques ; ces sciences ont leurs méthodes propres ; chacune d'elles, loin d'être une simple extension des mathématiques, requiert des postulats nouveaux et essentiels ; les mathématiques elles-mêmes ont leurs postulats *spéciaux*, et M. Boutroux a montré, dans son cours sur l'*Idée de loi naturelle*, que, s'il fallait admettre une science comme fondement de toutes les autres, ce serait la logique générale.

Les admirables progrès des sciences physiques et biologiques ont beaucoup diminué la superstition des mathématiques : celles-ci, excellentes

pour réduire en formules certains des résultats acquis, et pour les rendre plus maniables (en les appauvrissant) ont paralysé, plutôt que favorisé, l'essor des *découvertes*, c'est-à-dire le progrès dans l'intelligence de la nature. Or, c'est cette intelligence que l'instruction doit développer chez les élèves ; ceux-ci n'ont que faire de l'utilisation rapide des *résultats* ; pour cette utilisation, les mathématiques sont admirables, mais nous n'examinons et ne critiquons ici que leur valeur éducatrice. Actuellement, les programmes scolaires recommandent de présenter la géométrie d'une manière aussi concrète que possible ; c'est peut-être un bon moyen de n'avoir pas trop à diminuer la part de cet enseignement, mais que devient alors l'originalité dont on faisait honneur à ces études : la pureté idéale, la rectitude sans compromission ? C'est déjà ainsi que Rousseau voulait enseigner la géométrie à *Emile*, et ses théories ont été appliquées dans des *Traités* de la fin du XVIIIe siècle ; mais il est peut-être inutile de chercher un compromis artificiel entre la légitime exigence qu'a l'esprit de l'enfant d'un objet concret et l'aride abstraction où se complaît le géomètre : la minéralogie ou, plus précisément, la cristallographie, nous offre une géométrie réelle, et même, dans l'étincellement des lumières et des couleurs, une géométrie féerique. On sait que les minéraux se présentent à l'état amorphe ou à l'état cristallisé, mais une étude complète doit nécessairement les considérer à l'état cristallisé.

Or, dit Henry A. Miers dans son *Manuel pratique de Minéralogie*, « bien que la forme cris-

talline d'un minéral donné soit caractéristique et constante, il ne faut pas supposer qu'elle présente toujours la même apparence à l'œil... [Par ex.] le spinelle cristallise en « octaèdre régulier ». L'octaèdre régulier de la géométrie est une figure dont les faces sont huit triangles équilatéraux égaux ; c'est la seule figure qu'on puisse construire avec huit de ces triangles... Cependant, l'octaèdre du spinelle, bien qu'ayant toujours huit faces, peut présenter une variété de formes irrégulières suivant la taille et la forme relatives de ses faces... Un examen plus attentif montrera que ces variations de formes sont dues simplement à des différences dans les « tailles » des faces ;... les directions des faces ne sont pas changées, car elles sont parallèles à celles de l'octaèdre régulier... On peut les appeler octaèdres *difformes*... On trouve que les variations de la forme idéale dans les cristaux sont dues aux conditions dans lesquelles les cristaux se sont formés. Si par exemple un cristal en voie d'accroissement est placé de telle manière qu'il puisse croître plus facilement dans une direction que dans les autres, il deviendra allongé suivant cette direction.

Il y a pourtant un sens suivant lequel [les faces des cristaux] peuvent être appelées faces semblables ; ainsi on trouve que tous les plans d'un cube de fluor non seulement ont les mêmes inclinaisons naturelles, mais de plus qu'elles sont identiques quant à leurs *caractères physiques* ; elles ont la même dureté et le même lustre, [etc]...

Par le fait, il est évident que l'étude des cris-

taux n'est pas uniquement une branche de la géométrie...

D'un autre côté, l'étude de la forme cristalline d'un minéral peut être faite par des méthodes purement géométriques, si toutes les faces semblables sont représentées par des plans identiques de forme et de taille, en d'autres termes quand le cristal a été idéalisé en une forme géométrique dans laquelle la similitude *physique* est indiquée par l'identité *géométrique* de forme et de taille...

Mais il ne faut pas oublier que la figure idéale du géomètre n'est qu'une représentation de la réalité physique.

Quand un cristal s'est développé dans des conditions uniformes, il prend quelquefois presque exactement la figure géométrique parfaite, « toutes ses faces semblables étant géométriquement identiques... Les dodécaèdres rhombiques du grenat et les octaèdres de magnétite sont souvent presque géométriquement parfaits ».

Voilà donc une géométrie rattachée à la réalité comme la géométrie que font les enfants en mesurant des distances pour leurs jeux, mais, cette fois, c'est une géométrie scientifique. Cette géométrie, qui ne prétend ni remplir la réalité, ni se substituer à elle, n'en a pas moins un rôle central et fondamental dans les études scientifiques ; car, dit encore Henry A. Miers, « la minéralogie n'est pas, comme la physique ou la chimie, consacrée à l'étude de lois particulières, mais plutôt de matières particulières... » Et il est, soit dit en passant, assez avantageux que l'enfant ne commence pas par une science légiférante et

systématique. L'abus des « lois » scientifiques est spécialement dangereux pour un jeune esprit que les leçons de choses, tout incomplètes et fragmentaires qu'elles fussent, avaient laissé en contact avec la réalité. L'abus des « lois » n'est utile qu'aux faiseurs de mémentos.

Enfin, la minéralogie apporte une excellente contribution à la chimie, à la physique et à la géologie. Ainsi cette géométrie, loin de nous détourner de la nature, nous a fait pénétrer en elle et nous donne une première idée de la valeur éducatrice des sciences physiques. Dès que l'effort vers l'abstraction mathématique ne nous apparaît plus comme caractéristique des sciences, nous concevons que les sciences continuent en nous, avec une ampleur magnifique, l'œuvre commencée par les leçons de choses physiques. Alors, mais alors seulement, leurs méthodes régulières assurent aux élèves des bénéfices intellectuels que ne leur auraient jamais offerts les procédés terre à terre des leçons de choses, subordonnées aux contingences d'une petite expérience individuelle. L'astronomie, la cosmographie, la physique, la chimie, la géologie, la géographie physique, familiarisent l'enfant avec le grandiose ; elles font jaillir pour lui, de toutes parts dans l'univers, des sources de poésie vraie, les seules peut-être qui puissent communiquer à l'âme moderne l'équivalent complet de ce que la poésie littéraire donna d'émotion esthétique à l'âme des anciens : M. Faguet parlait un jour du « grain de sottise nécessaire au lyrique moderne » ; la poésie moderne, surtout lorsqu'elle prétend être indépendante, reste assez étroitement soumise aux

procédés de ceux qui lui ont appris à parler : les anciens, et même lorsqu'elle est le plus sincère d'inspiration, elle conserve dans l'expression une part (fût-elle presque imperceptible) de factice et de convention qu'elle n'avait pas en Grèce. Seule la poésie proprement morale, celle d'un Corneille, celle qui n'était possible qu'après le christianisme, atteint la plénitude de son effet ; la poésie de la beauté visible ne jaillit plus de la vieille littérature ; Chénier l'avait pressenti lorsqu'il projetait son Hermès, mais, poète, il conservait la superstition de la forme poétique au sens étroit du mot. L'inépuisable poésie des sciences ne peut resplendir que sous une forme qui mette en jeu toutes les ressources pures de la littérature, trop longtemps employées à vide ; mais le mètre poétique, admirable pour l'expression de la poésie morale (par exemple comme l'a remarqué M. Boutroux, dans les maximes de Corneille) ne vaut pas la prose pour l'exposé méthodique de la science : c'est sa beauté propre qui est ici de trop. Ainsi, après avoir vu dans le dessin, *pour les enfants*, une école d'observation méthodique et scientifique, nous sommes amenés à voir dans les sciences une école de beauté, propre à purifier et à unifier les âmes. Et nous constaterons encore, entre des disciplines que l'on se plaît en général à cataloguer comme très diverses, des parentés qui ne diminuent en rien leur variété et leur richesse.

Plus que la beauté humaine, la beauté de la nature est sensible et saine aux enfants (Nous parlons de la beauté humaine plastique, car la beauté morale, la beauté affectueuse d'un visage

est très bien perçue par les enfants). Les sciences cosmiques ont donc une indéniable valeur éducatrice ; il en est deux en particulier qui jouent dans notre enseignement un rôle heureusement croissant : ce sont la physique et la géographie physique. L'enseignement de la physique, vivifié par tant de découvertes admirables, est un de ceux qui ont été dans ces dernières années le mieux renouvelés dans leurs programmes et dans leurs méthodes. L'enseignement de la géographie physique a été, lui aussi, foncièrement renouvelé, peut-être faudrait-il dire créé : la géographie physique générale a en outre le grand avantage de pouvoir être enseignée, mieux que dans des classes, en plein air et en excursion ; l'étude essentielle de l'érosion, des cycles hydrographiques, du modelé du terrain, etc., peut se faire à la campagne, dans la montagne, au bord de la mer, et, plus simplement encore, dans un jardin après l'orage.

Nous devons nous borner au minimum d'exemples nécessaire pour confirmer les principes que nous avons établis : si les sciences cosmiques ont une vertu éducatrice et humaniste, n'en est-il pas évidemment de même des sciences biologiques ? Non seulement ces dernières sont liées aux précédentes et comportent les mêmes avantages, mais encore elles nous familiarisent avec une beauté moins rigide (en même temps que moins grandiose peut-être), plus variée, plus proche de notre action ; par là, elles développent en nous une faculté nouvelle, un certain sens pratique d'ordre très relevé, très pur, et l'on sentira toute la valeur de cette initiation si l'on se rap-

pelle que l'enfant vivait en quelque sorte dans l'éternité : le voici qui maintenant acquiert sans déchéance et sans terreur, le sens de la vie terrestre et de ses transformations, la première notion, le premier pressentiment plutôt de sa mystérieuse origine. Faut-il rappeler, après Rousseau, le charme de la botanique ? et montrer comment la zoologie, surtout l'étude des insectes, peut passionner un enfant ?

Ajoutons seulement que l'anatomie humaine éclaire de façon précieuse la connaissance que l'homme a de lui-même ; la tâche de la médecine serait moins malaisée et son intervention moins fréquente si chacun, par une connaissance plus exacte de son organisme, suivait l'hygiène qui lui convient.

On a encore besoin du médecin, aujourd'hui, comme on avait besoin du directeur de conscience autrefois ; l'âme, naturellement, s'est émancipée la première d'une direction qui ne peut jamais être aussi clairvoyante que la direction autonome ; nous avons la conscience du cœur et celle de l'intelligence, mais la conscience du corps est encore très imparfaite : elle n'a plus la sûreté, limitée mais absolue, de l'instinct, elle n'a pas encore la sûreté perfectible de la connaissance. Le médecin est plus primitif encore que le directeur de conscience, puisqu'il répare, tant bien que mal, au lieu de prévenir ; comme le directeur de conscience, il doit travailler à se rendre inutile. Mais la plupart des gens ne s'inquiètent de connaître un peu leur corps que quand ils le sentent atteint et diminué ; ils ajoutent alors des maux imaginaires à leurs souffrances réelles ;

ils connaissent leur corps comme une pièce anatomique ; il faudrait commencer à le connaître, sans inquiétude ni répulsion, quand il est dans sa croissance, dans sa vigueur et dans sa santé.

Même du point de vue moral, il est très désirable que le corps soit bien connu et bien soigné ; s'il est dangereux de lui être asservi, il est funeste aussi de le mépriser ; il se venge, à tout le moins, en souffrances stériles. Enfin l'homme conçoit mal, s'il ne le connaît pas, sa propre psychologie.

Nous pensons n'avoir pas diminué la part qui revient aux sciences physiques dans la formation de l'homme. Retenons enfin que leur admirable variété ne pourra s'exprimer sans une langue infiniment riche et souple.

Mais si variées qu'elles soient, elles ne prennent pas l'homme tout entier, elles n'instruisent pas tout l'homme. Aussi bien, à côté des sciences physiques, il existe des sciences morales, et sans avoir à examiner la valeur absolue de celles-ci, nous avons à nous demander si leur puissance éducatrice ne réalisera pas ce qui restait inaccessible aux sciences physiques.

Il faut bien avouer que la notion de « science morale » est encore assez indécise et sujette aux discussions ; la plupart des sciences physiques ne se sont bien constituées que récemment ; or, les « sciences morales » sont infiniment plus complexes, et par conséquent plus difficiles à constituer en sciences, et pourtant, en un sens, elles sont plus anciennes que les sciences physiques, parce que, si elles sont plus complexes, elles sont aussi plus essentielles à l'homme, elles sont l'objet

de son expérience immédiate ; comme sommes d'expériences, d'expériences profondes et justes (quoique souvent encore fragmentaires ou mal ordonnées) elles sont antérieures aux sciences physiques. Il semblera donc plus prudent d'utiliser ce trésor d'expériences dans l'instruction, tel qu'il nous a été transmis, que d'en essayer une systématisation trop rigoureuse.

Ce n'est pas tout. Les sciences morales ont, pourrait-on dire, deux pôles : la philosophie et l'histoire. Ces deux sciences morales fondamentales, et plus avancées que toutes les autres, nous dispenseront de considérer les autres, dont l'objet même n'est guère accessible qu'à l'homme fait, en plein exercice de son activité d'homme. Or, la philosophie et l'histoire, dont la valeur éducatrice n'est pas sérieusement contestable, ne sont pas de bonne heure à la portée de l'intelligence de l'enfant ni même du jeune homme.

On l'admet volontiers pour la philosophie ; nous croyons pour notre part que les plus hauts principes de métaphysique sont accessibles à l'enfance, mais il s'agit alors d'une *métaphysique pratique et concrète* (ces mots ne sont point incompatibles), et nous croyons non moins fermement que la plupart des élèves de nos classes de philosophie sont trop jeunes, et d'esprit trop peu mûri, pour bien profiter de l'enseignement qu'ils reçoivent. En tout cas, l'enseignement de la philosophie suppose des élèves capables d'une certaine critique ; la variété des idées et des systèmes qu'on leur propose (et qui fait que, si souvent et si injustement, on reproche à la philosophie ses incertitudes) n'est sans danger que si

leurs esprits sont dans une large mesure autonomes.

L'histoire requiert la même maturité d'esprit. Sa méthode est, d'ailleurs, à peine constituée ; selon certaines théories encore en vogue, et dont celle de MM. Langlois et Seignobos est un spécimen, elle ne serait pas même une science morale, car elle s'efforcerait, tant bien que mal, d'imiter, parmi les sciences constituées, celles qui seraient le moins éloignées d'elle, les sciences biologiques, semble-t-il, s'obstinant ainsi à chercher une méthode qui ne lui fût pas propre, et qui est incompatible avec son objet.

Si l'esprit historique est avant tout le sentiment de la différence des temps, s'il consiste à discerner l'évolution des sentiments et des institutions sous la constance des mots et des étiquettes, si, par exemple, c'est, chez Fustel de Coulanges, une vue essentiellement historique d'avoir reconnu que le mot de *liberté* ne signifie nullement chez les modernes ce qu'il signifiait chez les anciens, l'enfant, qui vit en dehors de l'histoire et même du temps, ne saurait comprendre l'histoire. Autre chose est connaître des matériaux d'histoire, autre chose comprendre historiquement des faits. Il faut emmagasiner beaucoup de matériaux avant de sentir s'éclairer en soi l'intelligence historique : et l'instruction, qui échouerait à vouloir faire des enfants, directement, de petits historiens, doit leur fournir le plus possible de ces matériaux.

Les fortes raisons qu'il y a de ne point enseigner dès l'école primaire *la* morale et *l*'histoire apparaissent clairement ici. Ces deux *enseignements*

(mais toute morale et toute histoire ne se transmettent pas nécessairement et exclusivement par enseignement), ces deux enseignements, disons-nous, sont presque prématurés à la fin des études secondaires. Dans l'enseignement primaire, ils ne peuvent qu'être tout à fait faussés. N'objectez point qu'on les a longtemps donnés sans inconvénient : ou ils ne signifiaient à peu près rien, comme les secs résumés d'histoire qu'on n'égayait un peu qu'à l'aide d'illustrations généralement très fausses, ou (c'était le cas de la morale) ils n'étaient qu'une copie pâlie, inoffensive, mais inefficace aussi, de la morale catholique « la bonne vieille morale de nos pères ».

La crise dont la France souffre aujourd'hui ne pouvait pas être évitée ; d'autres nations pourront, grâce à notre exemple, l'éviter. Car on ne tardera pas à reconnaître l'inanité de conceptions, opposées et semblables, qui engendrent, comme leurs conséquences logiques, d'inextricables conflits. Tandis que les uns se proposent, sous prétexte de réserver une liberté qu'ils détruisent dès le germe, d'abolir la morale catholique, les autres, menacés dans leur possession séculaire, croient maintenir leur droit en usant de représailles qui ne conviennent point à l'esprit dont ils se réclament, et acceptent, sans s'en rendre compte, de lutter sur un terrain nouveau qu'ils prennent pour leur champ traditionnel. Une telle méprise n'est possible que parce que ce champ traditionnel, mal cultivé, est aujourd'hui envahi par les broussailles, méconnaissable. L'Eglise s'est trompée quand elle a cherché à intercaler son propre enseignement dans l'ins-

truction, spécifiquement. Elle le compromet ainsi; tandis qu'elle a des moyens, qui dépendent d'elle seule, de le sauvegarder : qu'elle se mette à enseigner le catéchisme autrement que sous une métaphysique abstraite : elle n'éprouvera pas alors le besoin de raccrocher sa doctrine aux programmes de l'enseignement ordinaire (ce qui est oublier la grandeur et l'autonomie de cette doctrine). Qu'elle revivifie aussi sa liturgie, si pleine d'enseignement religieux, mais si ignorée en ce temps de messes basses pour gens qui se lèvent tard ou pour gens qui travaillent : l'année liturgique bien suivie comprend plus de doctrine religieuse que la plupart des catholiques les plus fervents n'en connaissent aujourd'hui. Et cet enseignement, conservé dans l'Eglise, au lieu d'être introduit dans l'école (car l'école d'autrefois fit partie de l'Eglise) ne pourrait être atteint que par la suppression de la liberté des cultes, que ses ennemis sont impuissants à réaliser.

Tout au plus donc, peut-on dans l'école primaire préparer certains matériaux de l'enseignement de la morale et de l'histoire.

Ainsi, les sciences physiques laissent incomplète l'œuvre d'instruction humaniste qu'elles commencent si bien, — tandis que les sciences morales dépassent la portée de l'enfance et de la première jeunesse ; il reste donc un « entre-deux » qui est, au sortir des enfances, le domaine principal de l'instruction, de cette instruction en dehors de la famille, qu'on peut appeler l'instruction secondaire. Pour cultiver ce domaine, il nous faudrait une puissance d'humanisme concentré, capable de maintenir les résultats de

l'instruction primaire en famille, de conserver l'enfance, et en même temps de ne rien sacrifier de la valeur éducatrice des sciences physiques, et de mener le jeune homme à l'intelligence des sciences morales. La puissance que nous cherchons, nous la trouverons dans « les humanités ».

Les humanités sont proprement l'étude de la langue et de la littérature maternelles *en rapport* avec les langues et littératures antiques, latine et grecque. Nous serons brefs sur ce sujet : tant de choses ont été dites sur les humanités qu'on a toujours l'air de venir trop tard, depuis tant d'années qu'il y a des programmes, et qu'on réforme. Mais beaucoup de discussions stériles eussent pu être évitées, si l'on n'avait pas cru nécessaire, des deux côtés, d'opposer les « lettres » aux « sciences ». Il nous semble que la raison de cette funeste opposition était, d'une part, le rôle exagéré que l'on donnait aux mathématiques parmi les sciences, et, d'autre part, la méconnaissance du caractère scientifique (avec une méthode spéciale) des *sciences* morales.

Dès que l'on conçoit la *science dans l'éducation* (qui n'est nullement la science pure), comme le moyen le plus efficace, le plus direct et le plus sain de donner à l'enfant le sens de la nature et de la vie, il faut aussi mettre à sa disposition, ne fût-ce que pour l'intelligence de cette science si intimement unie à l'expérience de ses sens, une langue riche, souple, colorée ; ce sont des sciences de la nature qui, en se développant avec Bernardin de Saint-Pierre, avec Buffon, ont, en quelque sorte, forcé la littérature à multiplier les ressources de son vocabulaire ; et il se pourrait fort

que, récemment, la géographie ait valu un nouveau chef-d'œuvre à la littérature française ; — les antiques navigateurs phéniciens, qui ont beaucoup perfectionné les connaissances géographiques, ont, *par là même*, largement contribué à la beauté de l'Odyssée, et maint lettré voit dans les Géorgiques l'œuvre la plus poétique et la plus achevée de Virgile.

On a dit, en pensant aux sciences abstraites, qu'une science est une langue bien faite ; il faut dire, en pensant aux sciences éducatrices, que ces diverses « langues bien faites » ne signifieraient pas grand'chose si *une* langue qui les enveloppe toutes ne leur communiquait la vie et ne reliait entre eux les efforts (impuissants autrement) qu'elles font pour investir la réalité. Car, dans l'éducation, les sciences ne valent que par leur ensemble, et leur ensemble ne vaut que par l'association de leurs originalités vraies, et non par la réduction de toutes à un même type abstrait.

Nous devons réclamer, comme une condition de l'instruction par les sciences physiques, l'étude minutieuse des richesses de la langue maternelle de l'élève.

Mais les sciences morales ont aussi leurs légitimes exigences ; d'autant plus que, n'ayant pas de rôle direct et complet dans l'instruction secondaire, leur seule garantie, et, pour ainsi dire, leur efficacité anticipée consiste dans une préparation qui déjà soit remplie d'elles et les fasse désirer : ainsi, le ciel de la nuit s'éclaire tandis que l'horizon de la terre nous cache encore le globe du soleil.

Or, nous l'avons vu, les matériaux des sciences morales, ce sont ces multiples expériences humaines consignées dans les œuvres des moralistes, des historiens, des poètes, des romanciers, des dramaturges, etc., etc., expériences d'autant plus profondes et d'autant plus précises qu'elles s'expriment en un style plus parfait : il faut, pour respecter la vérité dans des expériences fragmentaires, une absolue précision ; cette précision ne peut épuiser la réalité, ni même ce qui se reflète de réalité dans une expression particulière, mais, par elle seule, l'esprit est gardé de s'engager dans de mauvaises voies et la place d'expériences nouvelles, complémentaires, est ainsi réservée.

Comme on le voit, nous réclamons également dans l'étude des lettres et dans celle des sciences l'esprit scientifique, si l'on entend par là le souci de l'exactitude et de la précision, jointes à la fidélité de l'expression. Il y faut beaucoup de prudence et le dédain de l'originalité factice.

La science commune ou vulgarisée (qui n'est pas une vulgaire science), celle qui s'acquiert par les manuels, et mieux, parfois, dans ceux qui sont le moins originaux, enferme un dépôt riche et concentré, résidu d'immenses progrès de l'esprit humain, progrès en qualité plus encore qu'en quantité. Elle offre à chaque intelligence qui vient au monde un excellent point d'insertion dans le courant qui emporte l'humanité pensante. — Au contraire, hors de cette solide sauvegarde, il y a un péril réel, pour un esprit non encore adulte et maître de lui-même (et prenez garde qu'il ne s'agit pas ici de la majorité conventionnelle des vingt et un ans) à fréquenter, telle quelle, une

pensée vigoureuse, *séduisante,* et néanmoins périmée.

Voilà le secret de la sécurité particulière qu'offrent, pour l'éducation des jeunes gens, les œuvres des grands écrivains qui n'ont été ni des scientifiques, ni des faiseurs de systèmes. Voilà pourquoi il faut se garder beaucoup des sciences encore mouvantes et conjecturales et ne pas leur donner une place disproportionnée à ce que sont, dans l'ensemble des qualités de l'esprit, les qualités particulières qu'elles peuvent susciter et exercer.

Le prix de la littérature classique est là : il se reconnaît à ce que la suite des progrès de la langue, servant de contrôle collectif et ininterrompu (à la différence du contrôle en matière de science) a mieux fait constater la fidélité de leur expression à la réalité exprimée ; c'est donc bien d'eux qu'il faut partir, et avec eux qu'il faut faire les exercices fondamentaux.

Ainsi (nous parlons toujours d'un esprit qui n'a pas acquis toute son autonomie, toute sa maturité) .il est dangereux d'étudier Aristote, de se familiariser avec le système d'Aristote, et, plus encore, avec Aristote systématisé ; il est avantageux, au contraire, de fréquenter Homère et les tragiques grecs.

La précision à laquelle on s'accoutume ainsi n'est pas la précision grossière de l'abstraction (grossière au sens où Pascal disait que les principes de la géométrie sont grossiers), mais la précision du réalisme, pour laquelle toutes les ressources de la syntaxe et du style, qui multiplient, et seules peuvent multiplier, les ressources statiques du vocabulaire, sont à peine suffisantes ou, plus

exactement, obligent à un progrès continuel. Il devient évident, ici, que notre langue et notre littérature maternelles ne peuvent plus assumer toute l'œuvre de l'humanisme; chaque grand peuple a ses caractéristiques morales et intellectuelles et sa langue exprime son caractère.

L'enfant ne peut apprendre une grande quantité de langues, quoique l'emploi de méthodes meilleures et surtout la facilité des séjours à l'étranger lui offrent à cet égard des avantages sans cesse croissants ; — mais ce qui importe, c'est qu'il ne soit pas borné à une seule langue, et qu'il acquière au moins le respect de ce qu'il ne peut pas directement connaître et sentir ; alors, il aura le courage de progresser, parce qu'il ne pourra plus se croire en possession de vérités définitivement limitées au contour des mots. « Un des plus grands obstacles à la liberté de l'esprit, ce sont les idées que le langage nous apporte toutes faites, et que nous respirons, pour ainsi dire, dans le milieu qui nous environne. Elles ne s'assimilent jamais à notre substance ; incapables de participer à la vie de l'esprit, elles persévèrent, véritables idées mortes, dans leur raideur et leur immobilité... Chaque mot représente bien une portion de la réalité, mais une portion découpée grossièrement, comme si l'humanité avait taillé selon sa commodité et ses besoins au lieu de suivre les articulations du réel. Force nous est bien d'adopter provisoirement cette philosophie et cette science toutes faites ; mais ce ne sont là que des points d'appui pour monter plus haut. Par delà les idées qui se sont refroidies et figées dans le langage, nous devons chercher la chaleur et la mobilité de la vie.

Je vois justement dans l'éducation classique, avant tout, un effort pour rompre la glace des mots et retrouver au-dessous d'elle le libre courant de la pensée. En vous exerçant, jeunes élèves, à traduire les idées d'une langue dans une autre, elle vous habitue à les faire cristalliser, pour ainsi dire, dans plusieurs systèmes différents; par là, elle les dégage de toute forme verbale définitivement arrêtée, et vous invite à penser les idées mêmes, indépendamment des mots. Dans la préférence qu'elle accordait à l'antiquité, il n'y avait pas seulement une admiration très grande pour des modèles très purs ; on estimait sans doute, aussi, que les langues anciennes, découpant selon des lignes bien différentes des nôtres la continuité des choses, conduisaient par un exercice plus violent et plus rapidement efficace à la libération de l'idée.

Et puis, jamais effort comparable à celui des anciens Grecs fut-il tenté pour donner à la parole la fluidité de la pensée ? Mais, dans quelque langue qu'ils s'expriment, les grands écrivains peuvent rendre le même service à notre intelligence ; car tous ont eu et tous ont cherché à nous donner la vision directe du réel, dans des cas où nous n'apercevions les choses qu'à travers nos conventions, nos habitudes et nos symboles. En ce sens, l'éducation classique, même quand elle paraît attacher le plus d'importance aux mots, nous apprend surtout à n'en être pas dupes » (H. Bergson).

Nous n'insisterons pas, après cette citation, sur les qualités éducatrices communes aux langues antiques et aux langues modernes. Mais il est d'autres qualités éducatrices qui sont spéciales, soit au premier groupe, soit au second.

On se plaît à reconnaître ce que peuvent nous donner les langues et les littératures étrangères modernes ; on confond même, trop souvent, l'utilité immédiate que présentent les langues, pour tel métier, avec l'utilité éducatrice des langues et des littératures, et nous trouvons ainsi, brouillées, les deux notions de l'instruction : celle selon laquelle on doit dresser l'enfant à lutter pour vivre, et celle selon laquelle on doit l'élever à s'associer pour mieux vivre. Nous verrons un peu plus loin le noble rôle qui est réservé dans l'éducation à la connaissance des langues et des littératures en *rapport* avec les forces nationales qu'elles traduisent. Mais il y aurait un danger évident à livrer l'âme de l'enfant, telle que nous la connaissons, à des séductions diverses ; nous avons vu quelle était l'espèce d'universalité de son intelligence, il ne saurait pas reconnaître, dans des traditions spécialisées, des efforts convergeant vers une même vérité, vers un même idéal ; s'il est dangereux qu'il puisse croire à la valeur absolue, définitive de la tradition qui est, par suite de sa naissance, la sienne propre, il est beaucoup plus dangereux qu'il ne puisse jamais s'y reposer et qu'il se laisse tirailler de tous côtés : il faut que son intelligence soit ouverte et non morcelée.

Ce sont les langues mortes qui donneront à son esprit le lest et la solidité qui lui sont nécessaires. Sur ce chapitre il y a beaucoup plus qu'une simple différence de degré entre l'efficacité des langues mortes et celle des langues vivantes. L'enfant, répétons-le, vit, naturellement, en dehors du temps historique, tandis que les hommes deviennent de plus en plus, et en masse, des

êtres historiques. Il est salutaire que la complexité très nuancée des idées et des sentiments (solidaire de la spécialisation des peuples) soit ramenée, pour chaque génération qui vient au monde, à ses origines simples et communes. Ce qui fait la valeur éducatrice spéciale des langues antiques, c'est qu'elles sont des langues mortes ; contrairement aux langues modernes, elles présentent un caractère réellement arrêté ; elles fixent, définitivement, un état de la mentalité humaine et du cœur humain ; mais c'est cette fixation même qui, là, nous est avantageuse : car l'antiquité classique semble bien nous avoir laissé l'exemple d'une civilisation arrivée à sa perfection ; le christianisme nous a depuis lors imposé un progrès indéfini, avec toutes les crises et toutes les souffrances qui en sont le prix, mais, avant lui, la nature humaine avait achevé son œuvre propre : ce sont les fondations sur lesquelles le christianisme a bâti et continuera de bâtir. L'antiquité nous a laissé l'essentiel, ou, ce qui vaudrait mieux encore, l'instinct de ce qui est essentiel dans la nature, dans la psychologie de l'homme et dans ses passions ; là même où le christianisme a le plus transformé l'homme, dans sa moralité, il s'est appuyé d'abord sur les vertus antiques, sur celles qu'un long apprentissage avait en quelque sorte incorporées à la notion d'humanité ; les vertus cardinales sont figurées dans les sculptures de nos cathédrales, avec des vertus proprement chrétiennes.

Telle est l'idée générale (suffisante ici) de la valeur des langues antiques dans l'éducation. Ce n'est pas, comme l'ont pensé quelques pédants,

pour savoir l'étymologie des mots français qu'on apprend latin et grec ; et la connaissance du sens originel des mots, qu'il faudrait d'ailleurs chercher par delà le latin et le grec, n'aide ni à penser ni même à s'exprimer avec justesse ; car les mots, depuis que les hommes les parlent, ont passé leur temps à changer de sens ; leur signification primitive, souvent grossière et pour ainsi dire engagée dans le monde de la matière, ne leur a été, bien souvent, qu'un point d'appui pour s'élever ; il ne faut pas que l'obsession de leur origine les rabaisse vers leurs débuts. Et la spontanéité avec laquelle beaucoup de femmes écrivent ne fait pas regretter le style des étymologistes les plus érudits.

Les langues antiques sont l'école de la forte simplicité ; elles permettent à l'enfant d'ordonner et d'utiliser les notions si complexes qui assiègent son intelligence, au lieu d'en être accablé ; grâce à elles, il refait personnellement les conquêtes intellectuelles et morales que l'humanité a faites au cours des siècles. C'est seulement ainsi qu'il devient capable de continuer ces conquêtes, et reçoit non seulement une tradition, mais un élan.

C'est pour tant de fortes raisons que l'enseignement des langues antiques doit être « artificiel ». Il ne faut pas regretter qu'on ne puisse enseigner aux enfants le latin comme on leur apprend l'anglais, en leur donnant une *nurse*. Nous connaissons d'ailleurs les avantages de la manière dont l'enfant apprend sa langue maternelle : cette langue est pour lui réellement vivante. Mais en même temps, elle a quelque chose de vague, de flou, parfois de faux, qui appelle de perpétuelles

retouches; et c'est cet inconvénient que corrige l'apprentissage réfléchi, ordonné, d'une langue morte ; il est beaucoup plus utile d'apprendre les règles de la grammaire latine que celles de la grammaire française.

Une autre conséquence de nos observations, c'est que, seuls dans les littératures antiques, les grands auteurs ont pour l'enfant une valeur. Quand, pour empêcher les élèves de faire leurs versions avec des traductions, on leur donne des textes sans valeur littéraire, et dont le seul mérite est qu'ils n'ont pas mérité d'être connus, on les empêche du même coup de profiter de l'antiquité : que reste-t-il en effet des qualités de fixité et de perfection qui sont, pour l'instruction, les vraies qualités des langues antiques ? Bien employées, les traductions devraient jouer un grand rôle dans l'apprentissage de ces langues ; en beaucoup de cas, elles remplaceraient le dictionnaire, cher aux partisans de l'ennui dans l'éducation.

Nous avons atteint le cœur des humanités ; nous pouvons maintenant nous demander si ces humanités peuvent être enseignées par le maître, tel que nous l'avions conçu.

Il nous avait paru que l'éducation a pour but de faire connaître à l'enfant toutes les manières de comprendre et d'aimer dont est capable notre cœur. Et, pour cela, nous avions pensé que, après la famille, l'éducation en commun devait constituer une sorte de grande famille, où l'enfant vécût réellement *avec* ses camarades, et ne fût pas seulement leur concurrent dans des exercices scolaires ; à cette nouvelle famille, il fallait un chef, un chef capable de l'instruire, mais qui, lui aussi,

lui fût attaché par des liens d'affection et vécût avec elle.

Cet idéal était si beau, que, à supposer qu'il eût été réalisé dans le passé, nous nous demandions s'il ne serait pas actuellement un mirage décevant. N'y avait-il pas quelque opposition entre la culture morale de l'enfant et sa culture intellectuelle? La science, qui a renouvelé les conditions matérielles de la vie moderne, a, du même coup, sensiblement modifié la civilisation, et influé sur les idées, sur la moralité même des hommes. N'assume-t-elle pas aujourd'hui — à en croire certains savants — le soin et la responsabilité de leur bonheur? et, dès lors, une éducation uniquement soucieuse de les élever moralement, ne risque-t-elle pas de les ramener à la barbarie? Si l'éducation familiale peut être continuée par *un* maître, la science, qui seule peut rendre les hommes à la fois heureux et justes, la science réclame *des* professeurs.

On admet, dédaigneusement, que le maître ait pu exister dans le passé; on va répétant que « autrefois » il était facile à un homme de s'assimiler toutes les connaissances de son temps, et que, après tant de découvertes de la science, il n'en est plus ainsi. L'erreur est grossière. Est-ce au temps de Leibniz ou de Léonard de Vinci, ou de Vincent de Beauvais, d'Albert le Grand, de Raymond Lulle, ou de Pline et de Varron, ou au temps d'Aristote enfin, qu'un homme a pu facilement faire le tour des sciences? En dépit des apparences, c'est moins encore la quantité que la qualité du savoir qui a changé; nos connaissances sont plus justes, moins incohérentes, plus

variées; mais leur variété est comme celle des couleurs du prisme : mieux elles ont leur originalité distincte, mieux elles se fondent en pure lumière. Le savoir devient donc sans cesse plus assimilable.

Evitons, encore une fois, de confondre les recherches d'érudition et l'œuvre éducatrice : on ne conçoit pas le même homme faisant des découvertes en histoire et en chimie ; mais on n'a jamais pu croire le contraire qu'à des époques où ces deux sciences n'existaient que de nom ; et, en ce qui concerne l'éducation, il est sûr que les découvertes ne cessent pas de diminuer dans la science la part de l'accessoire et de l'accidentel, la part de ce qui est rebelle à l'assimilation. Chaque science se fait plus simple et plus profonde : les détails se groupent beaucoup mieux autour des faits essentiels, et chacun de ces faits exprime un bien plus grand nombre de détails. Il y a, dans l'histoire de chaque science, une phase où les idées fondamentales qu'on peut avoir sur cette science sont bouleversées périodiquement par le dernier mémoire paru ; c'est la joie des érudits, ce ne peut être celle des pédagogues. Il est d'ailleurs très important que l'instruction éveille chez l'enfant l'intelligence des procédés ou plutôt des efforts de recherche et de découverte, mais cette intelligence s'éclaire par des exemples bien choisis, et non par des dénombrements entiers et des revues générales. Chaque science, plus souple, moins chargée, devient plus propre à collaborer à cette pauvre culture générale, si injustement décriée, ou plutôt si maladroitement défendue.

Ce n'est pas tout. Entre les diverses sciences, les correspondances deviennent moins factices et plus intimes. Cela encore a été méconnu parce que les sciences se sont individualisées et ont constitué leurs méthodes originales ; c'est précisément ce qui leur permet de s'associer, au lieu de former on ne sait quelle mixture sans unité, composée de morceaux épars, nageant dans un bouillon d'abstraction.

Il est donc ridicule d'opposer à notre époque un temps où un homme intelligent eût pu connaître toutes les sciences : on n'a jamais pu les connaître toutes (au sens étroit et, pour ainsi dire quantitatif du mot connaître), que dans la mesure où elles étaient mal faites, incomplètes, et partant, incohérentes, dans la mesure donc où elles avaient moins de valeur pour la formation intellectuelle ; il est de plus en plus facile et profitable d'extraire du fatras de l'érudition les vérités essentielles, et plus la science progressera, plus il y aura de sciences, et plus aussi, n'en déplaise aux pédants, la culture générale sera accessible au grand nombre.

Plus concrètes, les sciences, en s'orientant vers la réalité, s'apparentent les unes aux autres.

Leur parenté n'apparaît nulle part mieux que dans la géographie ; c'est ce qui fait de la géographie, dans l'enseignement secondaire, la science éminemment éducatrice, la puissante auxiliaire des humanités. En elle, cosmographie, physique, géologie, minéralogie, botanique, zoologie, font converger leurs résultats pour préparer une plus claire notion de l'activité humaine ; elle est, en outre (géographie physique et géographie hu-

maine), le plus fort trait d'union entre les sciences de la nature et les sciences morales. Elle est la préparation de l'histoire et de tout ce qui, dans la philosophie, touche à la psychologie collective de l'homme.

En résumé, les sciences physiques s'associent autour de la réalité dans laquelle nous respirons ; les sciences morales réclament la connaissance des sciences physiques, et de la nature qui met sur l'homme une si forte empreinte. Et toutes ces sciences sont vaines, faute d'expression, sans une haute culture littéraire qui les soutienne, et qu'elles garantissent, en récompense, de toute frivolité.

Les « humanités » jouent donc, dans cette phase de l'instruction et de l'éducation, le rôle fondamental ; rebelles aux « lois » factices, elles maintiennent le contact entre les connaissances méthodiques et l'expérience réelle.

L'art, moins systématique que la littérature, ou du moins plus apte à briser périodiquement les moules conventionnels pour revenir au naturel, a mieux conservé, ou si l'on veut, plus tôt restauré qu'elle, l'humanisme « saboté » par le faux réalisme de notre époque.

« L'une des meilleures définitions, dit Brunetière, la meilleure peut-être que l'on ait donnée de ce mot *d'humanisme*, et en tous cas la plus voisine de celle que je voudrais voir littérairement consacrée, ce n'est pas un humaniste, mais un artiste, un peintre, à qui nous la devons. Dans une admirable page de ses *Maîtres d'autrefois*, il essaie de démêler les origines de la peinture hollandaise, ou, pour mieux dire, il essaie

d'en rapporter les caractères à leur origine, le développement à son principe, et il s'exprime ainsi :

« Il existait un art de penser hautement, grandement, un art qui consistait à faire choix des choses, à les embellir, à les rectifier, qui vivait dans l'absolu plutôt que dans le relatif, apercevait la nature comme elle est, mais se plaisait à la montrer comme elle n'est pas. *Tout se rapportait plus ou moins à la personne humaine, en dépendait, s'y subordonnait et se calquait sur elle, parce qu'en effet certaines lois de proportions et certains attributs, comme la grâce, la force, la noblesse, la beauté, savamment étudiés chez l'homme et réduits en corps de doctrines, s'appliquaient aussi à ce qui n'était pas l'homme.* Il en résultait une sorte d'universelle humanité ou d'univers humanisé, dont le corps humain, dans ses proportions idéales, était le prototype. *Histoire, visions, croyances, dogmes, mythes, symboles, emblèmes, la forme humaine presque seule exprimait tout ce qui peut être exprimé par elle.* La nature existait vaguement autour de ce personnage abstrait. A peine la considérait-on comme un cadre, qui devait diminuer et disparaître de lui-même dès que l'homme y prenait place. Tout était élimination et synthèse. Comme il fallait que chaque objet empruntât sa forme plastique au même idéal, rien ne dérogeait. Or, en vertu de ces lois du style historique, il est convenu que les plans se réduisent, les horizons s'abrègent, les astres se résument, que le ciel doit être moins changeant, l'atmosphère plus limpide et plus égale et l'homme plus semblable à lui-même, plus habituellement

accompli de stature, beau de visage afin d'être plus souverain dans le rôle qu'on lui fait jouer.

« Sans doute, c'est une définition de peintre, et il n'a pas prononcé le mot *d'humanisme* ; mais la définition, on le voit, s'étend, s'applique, et convient à la morale même, et autant à la littérature qu'à l'art. L'humanisme, c'est l'homme devenu la mesure de toutes choses, ou plutôt, — et de peur qu'on ne prenne mal cette formule, qui a deux sens très différents, quoique voisins, — l'humanisme, c'est toutes choses ramenées à la mesure de l'homme, conçues par rapport à l'homme, et exprimées en fonction de l'homme.

« Nous pouvons préciser encore davantage. L'humanisme, c'est l'homme rattaché à l'homme dans l'infini du temps....

« Ce n'est pas seulement dans le temps, c'est aussi dans l'espace, pour ainsi parler, qu'ils ont reconnu cette parenté de l'homme avec l'homme...

« Conformément à l'idée latine, développée, précisée, réalisée par l'idée catholique, voici que l'analogie ou plutôt l'identité des sentiments, sous la différence des temps et des lieux, proclame l'unité de l'espèce, et, de chacun de nous, fait le « frère » de ses semblables... » (1).

L'humanisme immortel, essentiellement propre à l'éducation, s'exprime sous une forme *classique*, qui concilie le naturel immuable et le progrès indéfini de l'homme. La notion du classique a subi les mêmes atteintes que celle des humanités, et c'est à un artiste encore, à un artiste

---

(1) F. Brunetière, *Hist. de la littérature française classique*, t. Ier, 1re partie, p. 29-34.

critique pénétrant, élevé par l'admiration d'un maître véritable, que nous en demanderons une pure définition. Voici ce que dit M. Paul Dukas en parlant de César Franck : « Son classicisme n'est point de pure forme, ce n'est pas un remplissage plus ou moins stérile de cadres scolastiques comme en suscita par centaines l'imitation de Beethoven et plus tard de Mendelssohn, comme en produit chaque année le respect de vaines traditions. La musique de Franck se manifeste, il est vrai, de préférence, d'après l'ordonnance régulière des coupes consacrées par le génie des maîtres, mais ce n'est point de la reproduction des formes de la sonate ou de la symphonie qu'elle tire sa beauté. Ces grandes constructions sonores où se complaît une pensée qui, pour s'exprimer toute, a besoin des amples périodes, du vaste espace qu'elles lui accordent, s'édifient d'elles-mêmes, ainsi qu'il sied, sous l'impulsion nécessaire de son développement. Et c'est parce que, chez Franck, cette pensée est classique, c'est-à-dire aussi générale que possible, qu'elle revêt naturellement la forme classique, et non pas en vertu d'une théorie préconçue ni d'un dogmatisme réactionnaire qui subordonnerait la pensée à la forme.

« Les productions de cette espèce, semblables à des organismes dans lesquels la fonction crée l'organe, sont aussi différentes des schématismes de la plupart des néo-classiques qu'un corps vivant d'une cire anatomique. Elles se soutiennent aussi fortement par leur principe caché que les ouvrages dans lesquels la forme n'est pas engendrée par la pensée se soutiennent peu. Elles

prospèrent où ils languissent, et tandis qu'ils passent, elles demeurent....

« La langue de César Franck est rigoureusement individuelle, d'un timbre et d'un accent jusqu'à lui inusités et qui la font reconnaître entre toutes. Aucun musicien n'hésiterait sur l'attribution d'une phrase encore inconnue du maître... Et peut-être n'est-ce qu'à la condition d'être doué d'une originalité musicale aussi puissante qu'il est permis de rechercher la grande expression, l'accent impersonnel à force de généralité qui caractérise l'art classique. En tout cas, on peut affirmer sans crainte d'erreur que c'est de l'alliance de cette expression-là, se manifestant au moyen d'une forme traditionnelle modifiée à l'infini par les particularités d'un vocabulaire et d'une syntaxe inouïs jusqu'à elle, que l'œuvre de César Franck prend toute sa grandeur » (1).

L'interruption de la tradition humaniste et classique dans la formation intellectuelle de ceux qui donnent le ton a eu cette conséquence qu'il y a eu, de plus en plus, dans notre littérature, des œuvres dont le fond et la forme ne se correspondaient pas. Les progrès de la pensée individuelle n'étaient point empêchés, mais la diffusion de cette pensée n'avait plus un milieu favorable.

---

(1) « Et j'ajouterai, moi, dit M. Vincent d'Indy, qui cite cette page, que c'est précisément parce que la pensée de Franck ne cesse de s'alimenter à la *tradition* (et ne reste point esclave de la *convention*) qu'elle a pu acquérir la force d'être absolument originale et par conséquent de pousser d'un sain et vigoureux élan sur l'arbre traditionnel, apportant ainsi sa contribution personnelle aux progrès de la musique ».

Cette citation de M. Paul Dukas est empruntée au beau livre de M. Vincent d'Indy sur *César Franck*, p. 60-65.

Tandis que, à l'aurore de notre gloire littéraire, il fallait, semble-t-il, des esprits supérieurs pour forcer la langue encore rebelle à dire avec noblesse et pureté de fortes choses, on voit aujourd'hui, séparés, les virtuoses de la forme, abusant du trésor que des siècles de belle littérature ont déposé dans les mots, trésor dont ils ne sont point maîtres, dont ils ne savent point assortir les richesses, mais qui tout de même brille et séduit encore entre ces mains qui l'appauvrissent, — et d'autre part, des penseurs sincères et profonds, incapables de couler leur pensée originale dans le moule qui lui conviendrait, forcés d'attendre, pour agir, qu'on les découvre et qu'on les assimile, tandis que les premiers attendent qu'on découvre leur nullité pour ne plus être entêté d'eux.

D'un côté comme de l'autre, il y a grand dommage pour la formation de l'esprit public. Ce qu'il faudrait, c'est qu'on apprît sa langue plus tôt et plus purement, qu'on s'en assimilât le caractère essentiel à temps pour que les acquisitions dues au progrès des connaissances vinssent s'ordonner dans l'esprit et non composer une érudition malsaine. Cette instruction, répétons-le, doit commencer dans la famille : et il faut que les femmes deviennent humanistes. On avancera ainsi, d'une saison de la vie, la connaissance primordiale de la langue, et s'il faut pour cela supprimer beaucoup de paperasseries, d'écritures et de calcul, ce sera un avantage de plus.

Quant à la forte culture générale qui va nourrir et compléter les premières humanités, comment n'en pas confier le soin à un maître véritable ?

C'est une intolérable contradiction que de vou-

loir faire donner une culture *générale* par des professeurs *spécialisés*. On ne peut alléguer sérieusement que la culture sera d'autant plus générale que des hommes plus spécialisés solliciteront plus vivement dans des sens divergents la curiosité d'esprit de l'enfant : le professeur, à ce métier, ne serait-il pas, d'ailleurs, sacrifié ? Ou, si l'on admet qu'un homme ne peut pas vraiment s'assimiler cette haute culture, comment prétendre la donner à l'enfant ? Au reste, l'expérience montre assez que la culture humaine de l'esprit, loin de s'intensifier par la rivalité des cultures spécialisées, s'affadit ; et l'on n'a en fait trouvé d'autre moyen de supprimer la contradiction que nous venons de signaler, qu'en spécialisant de plus en plus, après les maîtres, les élèves.

Le maître ! et non le professeur, le « chargé de cours », n'a pas d'intérêt différent de celui de ses élèves. Si ce maître a presque disparu, au milieu de nos expérimentations pseudo-scientifico-pédagogiques (que le lecteur nous excuse : c'est là un chat difficile à nommer), parfois les saines exigences et la spontanéité naturelle de la culture artistique nous l'ont restitué, témoignant ainsi que notre époque, si ingrate pour l'art, pourtant ne l'exclut pas. Tel fut : un maître dans toute la beauté du terme, le plus grand des musiciens français (1), le mystique profond qui édifia, à la

(1) César Franck, on le sait, est né à Liége. Mais écoutez Michelet parler de « Liége et Dinant, notre brave petite France de Meuse ». « Une des grâces de la France, qui en a tant, c'est qu'elle n'est pas seule, mais entourée de plusieurs Frances.... La France mère a changé ; ses filles ont peu changé (au moins

fin du XIXe siècle, un monument aussi grand que nos vieilles cathédrales, l'auteur des Béatitudes et de Rédemption, César Franck. « César Franck fut en effet, dit M. Vincent d'Indy, pour toute la génération qui eut le bonheur de se nourrir de ses sains et solides principes, non point seulement un éducateur clairvoyant et sûr, mais un *père*.... Une telle atmosphère d'amour rayonnait autour de cette pure figure, que ses élèves non seulement l'aimaient comme un père, mais encore s'aimaient les uns les autres en lui et par lui ; et depuis quinze ans que le bon maître n'est plus là, sa bienfaisante influence n'a cessé de se perpétuer, en sorte que ses disciples sont restés intimement unis sans qu'aucun nuage soit venu altérer leurs amicales relations » (1).

Le vieil évêque d'Orléans, Théodulf, qui travailla sous l'empereur Charlemagne à propager la noble culture chrétienne, rappelait un jour à ses collaborateurs la belle parole du prophète Daniel :

---

relativement) ; chacune d'elles représente encore quelqu'un des âges maternels. C'est chose touchante de revoir la mère toujours jeune en ses filles, d'y retrouver, en face de celle-ci sérieuse et soucieuse, la gaieté, la vivacité, la grâce du cœur, tous les charmants défauts dont nous nous corrigeons et que le monde aimait en nous, avant que nous fussions des sages... Quoi de plus français que ce pays wallon ? Il faut bien qu'il en soit ainsi, pour que là justement, au plus rude combat des races et des langues, parmi le bruit des forges, des mineurs et des armuriers, éclate, en son charme si pur, notre vieux génie mélodique. Sans parler de Grétry, de Méhul, dès le quinzième siècle, les maîtres de la mélodie ont été les enfants de chœur de Mons ou de Nivelle ». Et Michelet ne connaissait pas son grand contemporain ; peut-être la musique de Franck l'eût-elle préservé de renier son intelligente sympathie pour le moyen âge chrétien et français.

(1) Vincent d'Indy, *César Franck*, p. 216-217.

« Ceux qui auront été savants brilleront comme les feux du firmament, et ceux qui en auront instruit plusieurs dans les voies de la justice luiront comme des étoiles dans toute l'éternité ».

Il faut bien que les disciplines variées auxquelles on soumet l'esprit de l'enfant aboutissent à quelque chose de plus élevé qu'elles-mêmes ; ce n'est pas dans des programmes, mais bien dans une âme d'homme que peuvent s'associer harmonieusement les matières diverses qui composent la culture classique : tels les pays si variés que baigne et unit la Méditerranée, aux bords de laquelle cette culture commença de fleurir, et dont le nom apparaît, dans l'histoire, rayonnant d'une si éclatante lumière.

CHAPITRE IV

LA FRANCE ET LES HUMANITÉS

—

Les humanités, la tradition classique, l'éducation par le maître, — nous n'avons plus le droit d'en désespérer aujourd'hui.

Mais il y a plus : le parfait humanisme ne doit pas être cherché dans le passé ; il nous appartient, non pas tant de le restaurer que d'en hâter l'avènement. Les âges passés l'ont pressenti et aimé plutôt qu'ils ne l'ont connu et réalisé.

La perfection de l'antiquité païenne reste confinée dans une sphère moyenne, et sa valeur éducatrice déjà grande en elle-même, l'est plus encore comme réactif pour notre mentalité renouvelée.

Au commencement des temps modernes, comme au moyen âge et dans l'antiquité, le hasard eut une large part dans la constitution des matières qui nourrissent les humanités : cette part du hasard est sans cesse réduite par les conquêtes de la science. Mais elle a été si grande que nous en sentirons longtemps encore les conséquences. Il faudrait citer ici ce que Cournot a écrit sur le trivium et le quadrivium, intégralement ; comment mutiler, en effet, ces pages, si fortes et si pleines, si *organiques*, que la force, la plénitude et la clarté, pour grandes qu'elles restent et merveilleuses à celui qui lit la citation, laissent à celui qui a extrait et tronqué ces textes le remords d'avoir trahi

l'auteur. Il ne faut donc se contenter que provisoirement de nos citations et lire ce chef-d'œuvre au titre légitimement audacieux (1).

« On n'a point assez remarqué, dit Cournot, l'un des traits importants de l'histoire des sciences dans l'antiquité, je veux dire l'absence chez les Grecs d'une géologie ou plutôt, pour se placer au point de vue de l'école de Werner, d'une géognosie vraiment scientifique. Cependant, comme l'a dit Alex. de Humboldt, « la structure péninsulaire du rivage septentrional de la mer Méditerranée, la disposition des îles qui en ont été séparées violemment ou qui ont été soulevées par la force des volcans, le long des crevasses dont le globe est sillonné, ont conduit de bonne heure à des considérations géologiques sur le déchirement des terrains, sur les tremblements de terre et le transvasement des eaux plus hautes de l'océan dans les bassins de niveau inférieur. Le Pont, les Dardanelles, le détroit de Gadès et la Méditerranée, avec ses îles si nombreuses, étaient très propres à appeler l'attention sur ce système d'écluses naturelles ». Soit, mais, c'était en quelque sorte négliger le pain quotidien pour quelques plats de haut goût. On ne peut pas creuser les fondations d'un édifice, fouiller un puits, exploiter une carrière, percer une voûte, sans reconnaître les traces incontestables des lentes opérations de la nature, bien plus faites pour se prêter à un enchaînement théorique et pour éclairer l'ensemble de la philosophie naturelle qu'à des aperçus incertains sur

(1) *Considérations sur la marche des idées et des événements dans les temps modernes*, Paris, 1872, 2 vol.

les causes très particulières qui ont produit quelques-uns des grands accidents que nous offre l'écorce terrestre dans son état actuel... Les Grecs... auraient pu faire pour la géologie ce qu'ils ont fait pour l'astronomie et la médecine : la géologie aurait pu avoir dès lors son Hipparque et son Hippocrate. Il n'était besoin ni d'une astronomie, ni d'une physique, ni d'une chimie, ni d'une minéralogie, ni d'une anatomie avancées, pour poser les grandes assises de la géologie, pour caractériser suffisamment des granits, des porphyres, des grès, des calcaires ; pour distinguer des dépôts stratifiés et des coulées de basalte ou de lave ; pour observer des inclinaisons et des ruptures de couches ; pour constater, selon la nature et la position du terrain, la présence ou l'absence de débris fossiles, appartenant les uns aux espèces inférieures qu'il aurait été permis de confondre dans une première ébauche, les autres aux espèces supérieures, poissons, reptiles, quadrupèdes. L'observation géologique aurait elle-même conduit à mieux discerner les types, à perfectionner plus vite les diverses branches des sciences naturelles, et peut-être à modifier de bonne heure, sur des points d'importance majeure, les idées généralement reçues. Pourquoi cela ne s'est-il pas fait, alors qu'aucun dogme impérieux, aucune croyance officielle ne détournaient de le faire ? Pourquoi les Grecs, à qui la nature avait départi tant de sens exquis, n'ont-ils pas eu le don de la curiosité géognostique, comme ils avaient à un si haut degré le don de la curiosité géométrique ? Par la même raison apparemment qui fait que l'Inde a eu des poètes, des métaphysiciens et même des

astronomes, des géomètres et des algébristes, mais point d'historiens, tandis que la Chine a eu des moralistes, des historiens, des naturalistes et même des poètes et des astronomes, mais point de géomètres. *Non omnia possumus omnes* : l'adage s'applique aux races et aux peuples comme aux individus. Seulement le dommage est plus grand quand la privation porte sur un de ces peuples privilégiés, destinés à être les instituteurs des autres peuples. Chargés du soin de notre éducation scientifique, les Grecs l'ont mal faite sur un point important et l'esprit humain s'en est ressenti, non seulement au moyen âge, mais jusque dans des temps tout voisins de nous. Les peuples qui ont immédiatement hérité du cadre scientifique des Grecs, n'y trouvant pas de case pour la géologie, n'étaient pas de force à combler spontanément cette lacune ; et plus tard, après qu'une théologie savante se fut constituée sans souci d'une science qui n'existait pas, il fallut bien attendre que l'esprit scientifique eût recouvré sa pleine indépendance, au point qu'une science, même la dernière venue, fût admise aussi bien que ses aînées à jouir du bénéfice de l'émancipation, dès qu'elle justifierait de ses titres ».

Il est remarquable aussi que les Grecs aient poussé très loin la géométrie en négligeant l'algèbre, qui est pourtant une mathématique plus générale et plus fondamentale ; c'est à cet accident qu'est dû, pour une bonne part, la place exagérée que la géométrie, aujourd'hui encore, occupe dans notre enseignement.

Ces exemples font assez voir pourquoi les humanités n'ont pu encore atteindre leur perfection

et il n'est pas étonnant qu'elles aient subi une crise profonde, et que leurs résultats pratiques aient semblé donner raison à leurs détracteurs.

Mais nous savons maintenant que ce n'est pas leur principe qui est mauvais : *elles ont échoué seulement dans la mesure où elles ont été infidèles à ce principe.* Les défenseurs des humanités ont commis la double erreur de les concevoir comme l'étude des « belles-lettres » à l'exclusion des sciences (autant que possible, et exception faite pour les mathématiques) et de les traiter, ensuite, selon des méthodes « scientifiques ».

Les « humanités » n'ont pas toujours été humaines dans leur esprit. On interprète assez mal, sous ce rapport, le mouvement de la Renaissance. Le moyen âge avait conçu l'étude de l'antiquité comme un excellent stimulant de la pensée morale et religieuse, qui était pour lui le principe de l'union parfaite, de l'amour parfait entre les hommes.

La première en Occident, l'Espagne avait, dès le VIIIe et le IXe siècle, inauguré le mouvement auquel elle devait plus tard devenir étrangère. Mais, dans l'Italie de la Renaissance, l'humanisme ne fut qu'une explosion enthousiaste de nationalisme et d'individualisme ; ce que les Italiens demandaient à *leur* antiquité, c'était le secret de la libération nationale et de l'empire intellectuel ; ce que chaque homme attendait de la culture grecque et latine, ce n'était pas un sentiment de fraternité plus profonde, mais plus de *virtu*, une supériorité plus écrasante. La lutte pour la vie passionnait ces hommes, mais ils y comprenaient la lutte pour la gloire. Toute une partie de l'instructif ouvrage de

Burckhardt sur la *Civilisation en Italie au temps de la Renaissance* est consacrée au « développement de l'individu ». Personne n'a été plus étranger que ces admirateurs de l'antiquité au sentiment de forte discipline qui animait la cité antique.

Il n'est pas étonnant que la Renaissance italienne, en se propageant en Europe, ait été pour les littératures, et en particulier pour la littérature française, un ferment de « nationalisation». Ainsi, plus tard, les principes « universels » de la Révolution française ont éveillé, contre la France, la conscience nationale des pays voisins. Ce ne sont, d'ailleurs, pas les nations « latines » qui devaient le mieux conserver la culture latine.

Nulle part celle-ci n'est aujourd'hui poussée plus loin qu'en Angleterre, tandis que l'Espagne (toujours si profondément originale) ne réserve qu'une petite place dans ses programmes scolaires à l'étude du latin.

En somme, les humanités ont été faites parfois sans véritable humanisme, et parfois très incomplètement. On en a encore faussé le principe quand on a fait d'elles une sorte de privilège intellectuel, privilège attaché, non à la supériorité d'intelligence, mais à une certaine classe sociale. Il est évident, pour des raisons d'ordre social sur lesquelles nous reviendrons, que les enfants d'un même pays ne peuvent pas tous poursuivre longuement leurs études. Mais les études n'en devraient pas moins développer chez ceux qui sont à même de les continuer, un véritable esprit de fraternité et d'égalité humaine. Or, l'étude des « belles-lettres », au sens étroit du mot, est deve-

nue la chose d'une société très particulière qui prétend être « le monde » ; elle est devenue une sorte d'apprentissage de la vie de salon, d'aristocratisme intellectuel. C'est ainsi que l'humanisme, où devaient se fondre les différences de classe, souligne artificiellement, à grand renfort de préjugés et d'imagination, des distinctions sociales. Et voilà pourquoi l'instruction peut faire des « déclassés », alors qu'elle devrait préparer tous ceux qu'on lui confie à remplir avec intelligence et avec cœur la tâche — quelle qu'elle pût être — que leurs aptitudes ou la fortune leur fixeraient. La vie de salon étant devenue le terme idéal d'une éducation d'honnête homme, il devait arriver que l'habitude de cette vie pût tenir lieu de l'instruction qui préparait uniquement à elle. A ce système, les humanités ont été regardées avec superstition par les uns, avec défiance ou avec mépris par les autres. Au lieu d'être l'école de la démocratie, d'une démocratie qui serait, non seulement dans les institutions, mais dans les esprits et dans les mœurs, l'éducation par les humanités a été, ou a paru, solidaire d'une réaction politique ; et parmi ceux qui lui étaient restés fidèles (quelquefois pour cette dernière raison), elle a perdu beaucoup de son prestige, parce qu'on ne constatait plus qu'il y eût un rapport entre la valeur de l'élève et la valeur de l'homme. Beaucoup faisaient, en lisant des romans, en fréquentant les théâtres, et, mieux encore, dans le salon de leurs parents, en écoutant parler et à force de parler eux-mêmes, des humanités plus séduisantes comme méthode et comme résultat mondain, que leurs camarades « bons élèves » n'en faisaient avec « les plus hon-

nêtes gens des siècles passés », mal étudiés. Encore cette étude mauvaise et superficielle pouvait-elle avoir du bon : les auteurs, après tout, se défendent contre les commentateurs et contre les extracteurs de morceaux choisis ; mais le « bon élève » risquait de devenir un peu ridicule s'il avait su garder de ses études quelques notions solides : il risquait de n'être plus tout à fait au ton de la « société ». Dans ce milieu très fermé et très mesquin, où personne n'avait de vie intérieure, tous avaient vite fait de se communiquer toutes leurs idées ; mais, avec de « l'esprit », on faisait indéfiniment des variations sur les mêmes thèmes ; ainsi, tous pouvaient puiser sans cesse au fonds commun : la société était une mutualité pour le parasitisme. Et nous avons eu, en France, la littérature du XVIIIe siècle, puis, par réaction, le romantisme.

Les études classiques devaient souffrir beaucoup des deux phases de la crise. La littérature où s'exprimait cette société frivole prenait ses modes pour les oracles définitifs de la raison humaine ; elle trouvait naturel que toute l'histoire du monde aboutît à elle. *Et elle prêtait le même caractère aux classiques anciens et aux classiques modernes*, ce qui revient à ne comprendre ni les uns ni les autres et à supprimer ce qui fait la valeur propre des humanités. « Quiconque pense, disait Voltaire dans son *Siècle de Louis XIV*, et, ce qui est encore plus rare, quiconque a du goût, ne compte que quatre siècles dans l'histoire de l'esprit humain ». C'étaient, pour lui, les siècles de Périclès et d'Alexandre, d'Auguste, de Léon X et de Louis XIV. Or, nous l'avons vu, les conditions qui

font la valeur propre des classiques anciens, leur perfection, leur caractère définitif, ne se retrouvent plus dans l'incessant progrès des idées du monde moderne, travaillé par le levain chrétien. L'intelligence de l'élève ne puise pas les mêmes aliments dans Homère, dans Cicéron et dans Virgile que dans Corneille, dans Racine et dans Bossuet. Mais la fâcheuse polémique des anciens et des modernes avait fait naître, d'un côté, la superstition des anciens, et de l'autre, celle des modernes; les conclusions étaient opposées, mais l'esprit dans lequel les adversaires faisaient la comparaison était identique des deux côtés ; on se battait parce qu'on était d'accord sur une erreur ; ce devait être — quel que fût le résultat du combat — au détriment des humanités.

Il ne restait plus qu'à les corrompre dans leur source même. Ce fut le rôle de l'érudition allemande. Loin de nous l'idée de déprécier la philologie, qui d'ailleurs n'appartient en propre à aucune nation ; mais les philologues germaniques ont été de piètres éducateurs. Il fallait, selon eux, que l'enfant apprît les choses à la manière dont le professeur les savait. La philologie eût été parfaite pour les élèves si elle se fût contentée de leur donner des textes excellents des grands classiques. Elle a prétendu leur faire connaître les inconnus, les rompre aux exceptions, aux archaïsmes, les familiariser avec les familles de manuscrits ; de savants docteurs, très forts en métrique, ont « rétabli » tous les vers d'Horace. La spécialisation a sévi ; la tendance des grands personnages scientifiques, qui donnent le ton à l'enseignement, était de se cantonner dans des sujets très particuliers :

ils avaient chance, dans la petite province qu'ils s'étaient choisie, de n'être sérieusement contrôlés par personne ; il s'est formé ainsi une sorte de sentiment de propriété, purement intellectuel, très exclusif et irritable. La qualité du travail et des idées, la valeur humaine de l'auteur n'étaient plus considérées, mais uniquement la quantité de travail conforme à la méthode, ou à la mode érudite du jour. Et l'enseignement a été perverti : il a semblé ne plus vouloir former que de petits docteurs-professeurs ; ce système a été caractérisé par un énorme abus du livre et des écritures imposées aux élèves, et des notes à prendre : il fallait qu'ils eussent de quoi se bourrer et pussent conserver ce qu'ils ne digéreraient pas immédiatement.

Cela encore n'était pas pour faire aimer les humanités ; une forte opposition réagissait ; on se battait, une fois de plus, parce qu'on était d'accord sur une erreur : quand les professeurs s'acharnaient à former par l'éducation de petits professeurs, les industriels, les commerçants, les ouvriers demandaient, naturellement, à l'éducation de faire de petits industriels, de petits commerçants, de petits ouvriers. Tous oublièrent que l'éducation a mission de former des hommes.

Malheureusement, les succès militaires et diplomatiques de la Prusse ont beaucoup augmenté le prestige, déjà très réel, de la science allemande ; dans tous les pays, l'éducation s'est trouvée plus ou moins infectée d'esprit germanique ; la France même, si vite relevée de ses désastres matériels, semblait accepter, ou rechercher, des directeurs intellectuels indignes d'elle. Une réaction salu-

taire se dessine aujourd'hui de divers côtés ; et, heureusement, l'influence de la politique prussienne diminue dans le monde. En Allemagne, on souffre des défauts d'un enseignement vicié du haut en bas, et l'on dénonce d'abord les plus évidents. « Il y a quelques années, dit M. Gaston Raphaël, parut en Allemagne un livre dont le retentissement fut très grand. Un auteur anonyme publia sous le titre de *Rembrandt, comme éducateur*, une étude d'ensemble sur le système scolaire de l'Allemagne et son influence sur toute la vie allemande ». L'auteur (connu depuis lors), M. Julius Langbehn disait : « Le professeur est la maladie nationale de l'Allemagne..... l'éducation actuelle de la jeunesse allemande est une sorte de nouveau massacre des innocents de Bethléem ». Et telle était l'idée fondamentale du livre. Depuis 1890, date de sa publication, les critiques se sont multipliées, mais le mal a trop profondément vicié l'esprit germanique pour ne pas sévir encore longtemps.

En somme, l'Italie de la Renaissance a utilisé les humanités classiques d'une manière très noble et très légitime, mais très peu appropriée à l'éducation ; — le XVIIIe siècle français a confondu le classicisme antique et notre classicisme du XVIIe siècle : il a ôté à la pensée des anciens son lustre d'immortelle jeunesse, et, ne pouvant faire de la langue du XVIIe siècle une langue morte, il a, du moins, fait de ses idées des idées mortes, parce qu'elles n'apparaissaient plus comme une phase d'un progrès indéfini ; — le XIXe siècle allemand a troublé et empoisonné cette fontaine de Jouvence qui jaillit pour nous de l'antiquité.

Ainsi, la conception des humanités, et, par suite, leur clientèle, n'ont cessé de s'appauvrir, *à mesure que les découvertes de la science et les progrès de la philologie permettaient de profiter plus largement de leur vertu éducatrice.* Et c'est pourquoi les défenseurs sincères des humanités ont pu faire plus magnifiquement la théorie de leur excellence, à mesure que leurs résultats pratiques devenaient plus discutables.

Alors, dans le désarroi des esprits, on en est arrivé à faire, en grand, de l'*expérimentation pédagogique* : on semblait travailler *in anima vili.* En France, l'expérience condamne la malheureuse réforme des *cycles* ; mais cette expérience était bien superflue.

Il importe de corriger enfin les erreurs qui ont rendu les humanités indignes de leur nom. La réforme doit être double : elle concerne les attributions du maître, — et le choix et l'organisation des matières d'études ; nos deux précédents chapitres nous dispensent d'insister ici. Mais il serait très vain de paraître ignorer un obstacle brutal qui s'oppose à cette réforme et qui tient aux conditions sociales actuelles.

La famille, et, après elle, l'école, protègent l'âme de l'enfant contre les froissements qu'elle subirait au contact du monde. Mais leur protection n'est pas toujours efficace, et le monde tend à empiéter sur l'enfance. La révolution industrielle qui a commencé en Angleterre à la fin du XVIIIe siècle, et qui s'est largement propagée dans le monde au XIXe siècle, a violemment embrigadé, et forcé à des travaux d'hommes (autant que les forces physiques le permettaient) les femmes et

les enfants. Ce que le souci du pain quotidien a imposé aux plus pauvres, le souci du luxe quotidien l'a fait faire aux autres ; on a réduit le temps de l'enfance et négligé la belle culture humaine. Mais beaucoup ont été poussés plus par leur lâcheté que par la nécessité. Et là où l'individu est impuissant à se libérer lui-même, l'Etat, par des lois tutélaires, peut l'affranchir ; là où un Etat isolé reste à son tour impuissant, une entente internationale peut assurer les droits de l'humanité. La volonté individuelle et la volonté collective ont manqué à leur tâche ; peut-être en sera-t-il ainsi jusqu'au jour où la civilisation et la mentalité deviendront assez semblables en tous pays, et où tous les pays étant également mis en valeur (proportionnellement à leurs ressources), l'inventaire des richesses du monde sera en quelque sorte terminé ; alors leur exploitation comportera une réglementation qu'elle ne saurait admettre aujourd'hui : dans des conditions entièrement renouvelées, la vie économique reprendrait certains des caractères qu'elle eut, provisoirement, au moyen âge ; on pourrait penser que les découvertes industrielles, les progrès de l'outillage et du machinisme ne cesseront plus jamais d'introduire dans l'économie générale ces bouleversements profonds et fréquents contre lesquels les réglementations ne prévalent pas, mais ce serait préjuger l'avenir d'après l'exemple d'une époque exceptionnelle : les transformations dues au machinisme, à la vapeur, à l'électricité, qui ont rempli le XIX[e] siècle, ont changé les conditions économiques du monde comme elles ne l'avaient pas été *pendant de très longs siècles* ; rien n'assure

que les changements doivent continuer sur ce rythme.

Mais quelle puissance, isolée, oserait préférer dès aujourd'hui le soin de son avenir moral à celui de son avenir économique ?

Pour répondre à cette question, commençons par observer que le jour, dont nous parlions, et où la civilisation et la mentalité deviendront assez semblables en tous pays, l'éducation ne doit pas se résigner à l'attendre, parce qu'il lui appartient de le hâter. Il est plus facile, nous allons le voir, d'élargir la notion des humanités, que de la conserver sans la rétrécir : c'est en effet la vraie manière d'être fidèle à leur principe que de les élargir sans cesse.

La culture scientifique peut, sans doute, être la même partout, en ce qui concerne, du moins, les sciences physiques ; — la connaissance des langues et des littératures antiques ne peut, non plus, beaucoup varier selon les latitudes, quoiqu'elle ait un air de familiarité toute particulière pour les nations qui ont hérité plus directement de la Grèce et de Rome ; — ces deux premières disciplines, l'une scientifique, et l'autre littéraire, représentent dans l'éducation l'esprit d'universalité ; par elles, la langue maternelle, les idées et la civilisation du pays natal participent de cet esprit ; mais cette langue, ces idées, cette civilisation ont aussi leurs qualités spéciales, résultant d'une véritable division du travail moral entre les grandes nations. Chercher à donner à l'enfant, à la fois, des qualités spéciales produites par de longues et diverses traditions, ce serait cultiver en lui l'incohérence : ni l'hérédité, ni le milieu ne s'y prê-

teraient ; — mais lui faire apprendre des langues étrangères et lui rendre ainsi accessibles des idées étrangères *après* avoir bien fixé et développé en lui les aptitudes qui lui sont le plus naturelles, c'est enrichir et humaniser son cœur et son esprit. Et tel est le rôle propre des langues vivantes dans l'éducation ; lorsqu'on apprend ces langues pour des besoins commerciaux ou même scientifiques, c'est afin de pouvoir dire ou lire les *mêmes* choses indifféremment dans divers langages ; lorsqu'on apprend des langues pour son éducation c'est (avant tout, mais cela entraîne aussi l'autre avantage par surcroît) pour pouvoir penser des choses nouvelles avec l'aide, indispensable, d'un langage nouveau. On conçoit d'ailleurs que l'œuvre propre des langues vivantes se fasse mieux quand les langues mortes ont accompli la leur : les esprits assouplis, familiarisés avec des notions qui leur donneront, par leur simplicité humaine, des occasions d'entente, seront plus capables d'échanger ce qu'ils ont d'original. Aussi serait-il dans une certaine mesure facile — comme il est très souhaitable — que l'apprentissage des langues vivantes se fît par des séjours dans les pays étrangers : l'âge des enfants susceptibles de bien profiter des langues étrangères le permettrait, et l'on gagnerait du temps sans compromettre — bien au contraire — un avantage d'éducation, parce que la révélation qu'une langue donne de l'esprit d'un pays serait rendue beaucoup plus claire par l'observation des mœurs et par la fréquentation de camarades de ce pays.

Nous reconnaissons volontiers, malgré la facilité toujours croissante des voyages, qu'un tel

système ne serait guère applicable de longtemps à tous les élèves; mais d'importantes améliorations seraient déjà obtenues, si des élèves bien choisis rapportaient de l'étranger à leurs camarades l'impression encore très fraîche de ce qu'ils auraient gagné; et, bien plus encore, par les maîtres, l'avantage de pareils échanges pourrait se généraliser.

Ainsi se constitueraient les « plus grandes humanités ».

Notre sujet ne comporte pas un tableau de ce que seraient ces « plus grandes humanités »; mais quelques exemples éclaireront notre idée. Là même où l'instruction est insuffisamment organisée, existe pour un jeune homme dont la personnalité morale et intellectuelle a cessé d'être indécise, la possibilité de s'annexer des qualités nouvelles. Au milieu de jeunes Espagnols, le jeune Français apprendrait à mépriser le bien-être purement matériel, et à pratiquer jusque dans le détail de la vie la démocratie véritable, qui suppose, dans les situations même les plus humbles, le sentiment d'une fière dignité; il s'assimilerait quelque chose de la noblesse d'âme que le génial Angel Ganivet nous fait connaître dans son *Idearium Español.* Au milieu de jeunes Russes, il apprendrait la résignation calme à l'inévitable, et la fraternité aimante, si différente de la fraternité de Code.

Il trouverait des systèmes d'éducation très avancés, justifiés par d'excellentes mœurs scolaires, dans tel « petit » pays comme la Suède. Mais il faut, encore une fois, nous borner, et deux exemples nous suffiront ici, pris l'un dans

notre civilisation occidentale, l'autre dans la civilisation toute différente de l'Extrême-Orient.

Les principaux traits du régime scolaire (surtout dans l'enseignement supérieur) anglo-saxon sont assez connus chez nous, sauf, semble-t-il, de quelques-uns des apôtres les plus ardents de l'éducation anglo-saxonne. Or, il n'est pas douteux qu'une partie des souhaits que nous formions en nous inspirant des principes philosophiques de la pédagogie se trouvent réalisés dans ce régime. Nous pourrions lui emprunter le souci de l'éducation physique, que l'on a, d'ailleurs, surtout aux Etats-Unis, exagéré; il serait plus désirable encore que nous pratiquions à notre tour cette méthode de discipline qui, dès l'enseignement secondaire, habitue les enfants à se surveiller, à se contrôler eux-mêmes; moralement, et même politiquement, nous ne manquerions pas d'y gagner beaucoup. Enfin le rôle des maîtres et la nature de leurs relations avec les élèves, les habitudes familiales qui empêchent le jeune homme de trop regretter le *home* (car la puissance du *home* ne se perd pas dans l'éducation en commun) réalisent une bonne part de ce que les principes réclament sur ces graves sujets.

En ce qui concerne les études proprement dites, nous aurions beaucoup moins à imiter; mais si les programmes sont sur quelques points incomplets, ils sont, sur d'autres, volontairement et judicieusement limités; ils témoignent d'un esprit pratique qui inspirait à M. Boutmy des réflexions très bonnes à méditer chez nous : « Le but de l'instruction secondaire n'est pas d'obtenir le rendement maximum pendant que cette ins-

truction dure, c'est-à-dire entre neuf et dix-huit ans, mais d'assurer le rendement maximum pendant la période qui suit, période de plein et utile labeur qui dure autant que la vie... Il peut arriver... qu'en se privant d'une partie du produit qu'on pourrait tirer de la période scolaire on regagne bien au delà sur le produit du travail viril. Les connaissances acquises dans l'instruction secondaire ne sont pas comparables à la moisson d'automne, dont on consommera le grain, ce sont plutôt comme ces récoltes de printemps qu'on fauche, qu'on retourne, épi et paille, avec la glèbe, et qui servent d'engrais pour la vraie moisson plus tardive ». C'est à leur système d'éducation que M. Boutmy attribue trois grandes qualités des Anglais. « Ils ont généralement, dit-il, une grande énergie physique qui leur rend savoureuses l'activité soutenue et la *peine*. Ils ont un extraordinaire ressort moral qui les rend capables d'entreprendre après coup une longue étude, voire même une seconde éducation, et de ne jamais dire : « Il est trop tard »... Enfin — c'est la compensation pour l'insuffisance des programmes — leur intelligence n'a pas été sollicitée dans tous les sens... Elle ne s'est pas affadie à goûter un peu de tout. Elle garde le plus souvent une fraîcheur de curiosité, une intégrité de vocation qui nous étonnent ».

Les Universités anglo-saxonnes sont enfin une école de discipline nationale et de solidarité. « Dans l'ensemble, dit M. André Tardieu, l'Université Harward est un « milieu » incomparable, et c'est là, pour les étudiants, indépendamment de la valeur scientifique des maîtres, un rare

bénéfice... Ce qui domine cette jeunesse plus ou moins laborieuse, c'est un vigoureux sentiment de solidarité. Et je sais bien que les sentiments ne se commandent pas. Mais ils peuvent se développer quand on prend soin de les développer. Ici ce souci est partout... ».

Mais surtout quel n'est pas le charme exquis, l'indéfinissable puissance morale d'Oxford, où les plus vénérables traditions, rayonnantes de beauté, savent accueillir le meilleur du progrès, forment des savants, des hommes d'Etat et des citoyens, et laissent à l'étranger le souvenir d'une seconde patrie intellectuelle !

Oxford !

> A place of friends ! A place of books !
> A place of good things olden !

Newman a interprété l'âme de la grande Université anglaise : « Un collège, dit Newman, est et réalise dans sa plénitude tout ce qu'évoque le nom de « Home ». Les jeunes gens qui ont quitté le toit maternel et parcouru des centaines de milles pour aller acquérir le savoir trouvent à la fin de leur voyage une *altera Troja*, une *simulata Pergama*, où ils pourront séjourner pour un temps. Là est un home pour l'adolescent qui, ne connaissant rien du monde, s'il y était lancé, resterait seul et triste. Là est le refuge du jeune homme dénué de secours qui connaîtrait la faim et le tourment sans l'assistance des autres. Là est l'abri providentiel du jeune homme faible et sans expérience, qui doit encore apprendre à lutter contre les tentations qui le sollicitent de l'extérieur. Là est le lieu propice à l'entraîne-

ment de ceux qui non seulement sont ignorants, mais n'ont pas encore appris à apprendre, et à qui on devra enseigner, par une scrupuleuse épreuve de leur tempérament, comment ils se mettront à même de profiter des leçons d'un maître. Là est l'école non des études avancées, mais des études élémentaires, les seules que de tout jeunes gens puissent vraiment s'assimiler et dominer. Bien plus, là est la châsse de nos meilleures affections, le foyer de nos plus chers souvenirs, d'où émane un enchantement qui rayonnera ensuite sur toute notre vie, et qui fait de ce souvenir le refuge toujours ouvert à l'esprit et à l'âme de ceux que le monde lasse, en quelque lieu qu'ils soient précipités, et jusqu'à ce que vienne la fin. Oui, tels sont les privilèges et les vertus du home, et tels aussi, non moins variés ni moins forts, les privilèges et les vertus d'un collège d'Université ».

Nous ne trouverons pas sans doute, en Extrême-Orient, des exemples susceptibles d'une application directe chez nous, mais, certainement, des exemples très capables de nous élargir l'esprit et de nous suggérer d'importantes améliorations. C'était la pensée du grand métaphysicien et du grand réaliste que fut Leibniz ; il jugeait l'expansion vers l'Orient « la plus grande affaire de nos temps, tant pour la gloire de Dieu... que pour le bien général des hommes, l'accroissement des sciences et des arts chez nous aussi bien que chez les Chinois ; car c'est un commerce de lumière qui nous peut donner tout d'un coup leurs travaux de quelques milliers d'années, leur rendre les nôtres et doubler, pour ainsi dire, nos

véritables richesses de part et d'autre » (Extrait d'une lettre au R. P. Verjus, publ. par J. Baruzi).

Maint passage de Leibniz montre avec quelle force d'intuition, et avec quelle précision il voyait les avantages que nous aurions à comprendre ces Orientaux, aussi différents de nous « que si c'étaient des gens d'un autre globe ».

La connaissance intime de l'antique civilisation extrême-orientale nous permettrait de contrôler si, dans le caractère d'universelle humanité que revêt à nos yeux la civilisation gréco-latine, il n'y a pas une part d'illusion : il élargirait ainsi la notion des humanités jusque dans leur origine.

Dès aujourd'hui, à défaut de la Chine, le Japon voit se rencontrer, avec sa vieille civilisation, la civilisation occidentale, et il nous fournit des leçons qui concernent directement les problèmes d'éducation.

Jusqu'à nos jours, le principe de l'éducation au Japon est resté un principe d'ordre moral, et c'est encore des principes moraux que veulent s'inspirer les réorganisateurs de l'instruction, dans les réformes rendues nécessaires par la transformation nationale et politique de leur pays. « L'éducation, a dit le comte Okuma, doit servir principalement à éveiller chez un peuple l'esprit de discipline, de contrôle sur soi-même ».

Les résultats obtenus au Japon par l'antique éducation sont à ce point merveilleux qu'on hésite à croire les témoignages qui en sont donnés. Pourtant ce sont des Européens familiarisés avec les choses japonaises qui nous les donnent, et quand Mgr Vay de Vaya et de Luskod, Hongrois et catholique, est pleinement d'accord

avec l'Anglais Lafcadio Hearn, peu tendre pour le catholicisme, comment ne pas reconnaître la sincérité et la justesse de leurs observations morales : « Les Japonais, dit Mgr Vay de Vaya, sont le peuple le plus courtois de la terre, et leur langage le plus poli. Les manières du plus humble paysan — tant qu'il n'est pas entré en contact avec des étrangers — sont plus accomplies que celles de bien des hauts personnages, et sa manière de s'exprimer est aussi élégante que celle des membres des Académies d'Europe. On est également surpris de la distinction, de la délicatesse de ses pensées. Il évite de rapporter tout à lui, n'est jamais provocant, il rejette avec soin tous les sujets qui pourraient blesser son interlocuteur. La première règle du décorum pour lui est de ne jamais parler de choses sombres ou tristes ; c'est ainsi que les rapports avec les classes humbles sont toujours restés agréables jusqu'à nos jours ». Lafcadio Hearn aussi signalait la courtoisie et la belle humeur jusque dans le menu détail de la vie populaire. Ces qualités étaient devenues pour le Japonais une seconde nature ; mais quelle forte discipline n'avait-il pas fallu pour produire un tel résultat ! Du moins cette discipline est-elle admirablement adaptée aux divers âges de la vie. Les enfants sont d'abord traités avec une exquise douceur.

Devant ce spectacle, dit Mgr Vay de Vaya, « parfois je me suis anxieusement demandé si trop d'affection ne gâtait pas l'enfant. On m'a toujours répondu que les fils élevés par une tendre mère avaient les caractères les mieux trempés plus tard. Le Japon est bien vérita-

blement l'eldorado des petits. En aucun autre pays, on ne voit de bébés aussi bien nourris ou soignés, et dont le moindre désir est aussi rapidement exaucé. C'est comme si l'unique souci des parents était de laisser à leur heureuse descendance une impression agréable de leur enfance, capable d'adoucir pour eux les peines et les ennuis inévitables de la vie. Le souvenir de la maison paternelle reste ainsi inévitablement serein. De cet attachement mutuel naît, sans aucun doute, l'affection de la gratitude ».

« En dépit du nouveau système et des nouveaux programmes, dit de son côté Lafcadio Hearn, l'ensemble de l'éducation japonaise est encore réglé sur un plan traditionnel qui est presque exactement l'opposé du plan occidental ».

Nous appliquons à la première enfance une discipline répressive, puis, par degrés, nous permettons la liberté ; et, à mesure que la discipline se relâche, nous faisons appel à l'esprit de rivalité et à la concurrence. Au contraire l'éducation japonaise prépare l'être moral, « non pour l'action indépendante, mais pour l'action en coopération... la contrainte commence plus tard dans cette méthode, mais elle se fait graduellement plus impérieuse ». Il n'existe pas de punitions pour les petits : l'opinion générale condamne les paroles rudes et les regards durs qui leur feraient froid au cœur ; avec l'école, la discipline commence ; mais c'est une discipline qui sera constamment soutenue et renforcée par l'opinion, par la volonté collective.

Elle vulgarise l'amour du sacrifice volontaire

qui se perd dans les civilisations trop douces, et elle multiplie l'héroïsme. Les Japonais, qui nous ont beaucoup emprunté, sentent aussi qu'ils ont quelque chose à nous donner. Voici une parole très qualifiée, que cite Mgr Vay de Vaya : « Une chose qui apparaît comme sûre, dit le Dr Otsuka, c'est que la civilisation matérielle d'aujourd'hui n'échappera au terrible cataclysme qui la menace que par l'adoption de principes spirituels et moraux qui endigueront, conduiront et guideront son énergie. La moralisation de l'industrialisme est une tâche qui s'impose de plus en plus. N'est-il pas possible au Japon de prendre la part prééminente dans cette grande œuvre, et n'est-ce pas à lui de contribuer à sauver l'Europe et l'Amérique des dangers qui les entourent ? »

Arrêtons-nous sur cette noble pensée. Il n'est pas de nation digne de ce nom qui ne doive donner quelque chose d'elle-même aux « plus grandes humanités ».

Mais il importe que tant d'éléments divers soient harmonieusement coordonnés. Le Japon, par exemple, a eu beau emprunter l'essentiel des programmes scolaires de l'Occident, à l'exception du latin et du grec, son ancien esprit, sous les formes les plus nouvelles, est à peine modifié. — D'autre part les « plus grandes humanités » sont incompatibles avec le cosmopolitisme.

Le cosmopolitisme annule les vertus nationales au lieu de les associer ; le XVIIIe siècle en a donné la preuve typique. Il y avait alors, comme l'a observé Tocqueville, une société *européenne*, composée d'ailleurs d'une classe très restreinte ; cette société se piquait d'être fidèle aux influences

françaises ; mais notre influence n'était aussi étendue en surface que parce qu'elle tolérait toutes les imitations ; cet esprit français dont on proclamait si haut la maîtrise, c'est ce qui restait de l'esprit français appauvri et corrigé par les mentalités les plus hétéroclites, et par des gens qui étaient souvent les pires ennemis de la France : ces gens ne savaient pas l'aimer, ni, par conséquent, la comprendre. Mais la vanité des classes dirigeantes, chez nous, adoptait l'image que les étrangers avaient fabriquée de l'esprit français : image superficielle et fausse, baignée de clarté incolore et vide, ornée de grâces fanées, frivoles, immorales.

Il fallut à ce cosmopolitisme, caricature des humanités, l'épreuve brutale et salutaire de vingt années de guerre, où se trempèrent les nationalités et où se retrouva la France. Mais la France souffre encore parfois, dans son renom à l'étranger, de l'espèce d'admiration que lui infligèrent, avec ses ennemis, ses amis inintelligents. Elle doit, et elle peut aujourd'hui, renversant l'œuvre du cosmopolitisme, promouvoir, par l'éducation, le règne des humanités.

Car elle est la nation éducatrice par excellence. « Le pays, disait Rousseau, n'est pas indifférent à la culture des hommes. — Si je veux que mon élève puisse être habitant de la terre, je le prendrai dans une zone tempérée ; en France, par exemple, plutôt qu'ailleurs ». Au géographe qui l'a explorée, interprétée avec une science affectueuse et véridique, la physionomie de la France apparaît « variée, aimable, accueillante » ; « contrée profondément humanisée », dit encore M. Vi-

dal de la Blache, qui éclaire son rôle historique par sa constitution physique.

La terre française elle-même semble solliciter pour la France une mission éducatrice éminente ; les aspects si variés, les transitions si adoucies de ses ciels et de ses campagnes ne dépaysent point celui qui vient se confier à elle ; son originalité est aussi discrète qu'elle est profonde ; elle fond les contrastes, et ne heurte pas l'étranger, parce qu'elle n'est consciemment sentie que quand elle est devenue familière. L'enfance, qui vit d'abord au paradis terrestre, mais qui doit en sortir, le regretterait moins en le quittant par la porte de France.

La position de la France est accueillante aux idées comme sa terre l'est aux personnes : car les idées, malgré les apparences, ne voyagent pas aussi facilement que les individus.

C'est par son territoire que l'antique civilisation méditerranéenne a pénétré en Europe, d'où elle a rayonné sur le monde ; et le dernier historien de Rome a pu dire avec justesse que la conquête de la Gaule est « le plus grand événement de l'histoire de Rome ». Les ondes civilisatrices parties de l'Orient, ou de la Méditerranée, ou de l'Europe centrale, se sont toujours propagées, dans le continent aminci vers l'ouest, jusqu'en France ; elles n'étaient pas emprisonnées là comme dans la péninsule ibérique, si bien située aussi, mais trop fermée ; elles se fondaient ensemble et, pleines d'une originalité nouvelle, elles refluaient vers leurs pays d'origine ou se prolongeaient au delà des mers en des contrées plus jeunes.

Notre langue, notre littérature et notre his-

toire n'ont pas laissé perdre de tels avantages. Notre langue s'est assouplie ; elle a cultivé la précision et la clarté, elle s'est, pour ainsi dire, immatérialisée, au risque d'un peu de sécheresse, pour analyser plus finement les idées. N'est-il pas superflu de rappeler ici plus en détail son œuvre glorieuse ? Mais il est une raison toute moderne qui s'ajoute à tant d'autres pour la primauté de la langue française, et qui inspirait les promoteurs de l'*Entente scientifique internationale*, quand ils organisaient à Arlon (20-23 septembre 1908) leur deuxième Congrès pour l'extension et la culture de la langue française.

La section scientifique du Congrès disait dans son programme : « Il y a lieu de parer aux difficultés qu'éprouvent de plus en plus les savants des divers pays pour l'échange de leurs idées. Le nombre des langues admises dans les Congrès internationaux était jusqu'à présent de trois. Ce nombre tend à s'accroître par suite de l'avènement scientifique et industriel de nouveaux pays tels que l'Italie, la Russie, le Japon, etc., et par suite aussi du rapprochement de plus en plus intense des peuples, favorisé par la rapidité des communications. Il appartient certes à notre Congrès d'engager les savants, tout au moins des pays latins et slaves, à adopter le français pour leurs communications scientifiques internationales. Par suite de l'économie considérable de temps ainsi réalisée, une entente entre ces pays aiderait puissamment à leur progrès scientifique, et leurs savants et techniciens assureraient une publicité bien plus étendue à leurs travaux ».

« Pour la première fois, remarque à ce propos le Dr Paul Sollier, la question du français comme langue auxiliaire internationale est posée devant le monde scientifique, et c'est à l'étranger qu'elle est posée, c'est de l'étranger que part cette initiative ».

Ajoutons seulement que l'usage international du français serait plus précieux encore dans les sciences morales que dans les sciences au sens strict du mot ; et que le meilleur moyen d'en assurer la diffusion est, de beaucoup, une éducation qui comporterait un séjour en France. Le Congrès d'Arlon avait d'ailleurs une section pédagogique.

On montrerait facilement encore que la France, en assumant son rôle de grande éducatrice, serait fidèle à son histoire et répondrait à une attente.

Communiquant avec les nations voisines par ces « petites Frances » dont parle Michelet, elle a une puissance unique de naturalisation morale ; chez elle saint Thomas d'Aquin a réalisé son œuvre colossale, Leibniz a emprunté sa langue ; Jean-Jacques le Genevois et de Maistre le Savoisien, bon gré mal gré, sont incorporés à la gloire de cette France qu'ils ne voulurent pas toujours aimer. Mais le droit qu'ils ont d'être Français dans l'histoire, s'ils ne le furent pas dans leur vie, loin de se prescrire, s'affirme à mesure que s'étend leur influence intellectuelle, solidaire de l'influence française comme elle était nourrie de tradition française. Voyez encore, dans un fait sans doute unique, resplendir la force d'attraction de la France : lorsqu'elle eut été vaincue par un ennemi indigne, Savorgnan de Brazza se donna à

elle et lui conquit un empire. L'Université de Paris instruisit l'Europe au moyen âge, et les bons maîtres de Port-Royal rénovèrent l'enseignement des humanités qui, au XVII[e] siècle, donna le ton au monde civilisé, en même temps que l'ordre français et chrétien des Lazaristes relevait le clergé, par une formation nouvelle, dans toute la chrétienté ; puis vint la Croisade révolutionnaire, et, malgré ses excès :

> Qu'on dise : *elle* osa trop, mais l'audace était belle.

Et nous ne renions aucune de nos gloires.

Ainsi la France n'a jamais cessé d'être une éducatrice d'hommes ; elle se conformerait aux conditions générales qui s'imposent à l'éducation en prenant le plus possible dès l'enfance les hommes qui voudraient mieux profiter de sa culture. Il n'est pas jusqu'aux tendances de sa politique extérieure, pacifique avec dignité, conciliatrice avec courage (et le grand problème de cette politique est l'éducation intellectuelle et morale, dans l'Afrique du Nord et en Indo-Chine, de populations mentalement très différentes de nous) qui ne l'engagent à être, mieux encore que l'arbitre des conflits diplomatiques, l'interprète des patriotismes, et leur modératrice, prévenant ainsi les querelles, au lieu d'avoir à apaiser les conflits.

Sa constitution sociale peut, aussi, lui donner confiance.

Seule de tous les grands pays riches et de civilisation raffinée, la France a conservé, et semble destinée à conserver, un équilibre économique et social qui, ailleurs, manque. Elle est, dans une heureuse mesure, garantie d'un excès d'industria-

lisme et de l'épuisement dont les « villes tentaculaires » menacent d'autres grands pays. On s'est accoutumé à classer les nations d'après le nombre de tonnes de houille qu'elles brûlent et d'après l'audace de leurs commis-voyageurs ; nous n'acceptons pas, pour notre patrie, ce critérium ; ce n'est pas l'âpreté au gain qui fait la grandeur d'un peuple ; que d'autres envoient à Jérusalem, pour les représenter, un impérial maître-jacques, moitié pèlerin et moitié commis-voyageur, qu'ils maintiennent leurs concitoyens dans une servitude politique et économique qui leur permet d'inonder le monde de produits frelatés : la France maintiendra mieux son influence *dans le monde* en hâtant *chez elle* le règne de la justice sociale.

Quelle puissance isolée, disions-nous plus haut, oserait préférer le soin de son avenir moral à celui de son avenir économique? La France est riche d'une richesse assez solide, matérielle et morale, pour oser cette glorieuse aventure. Elle en a risqué de plus périlleuses pour elle-même et pour autrui ; l'erreur de ses gouvernements l'y entraînait ; mais elle ne pourrait tenter celle-ci que du consentement général des siens, et ce consentement serait la garantie du succès. Nous avons vu que l'âpreté de la lutte économique ne respecte pas la famille et flétrit enfin, directement, l'enfance. On s'est demandé si les progrès du machinisme ne permettraient pas la « journée de deux heures » ; (on a même précisé un chiffre de minutes inférieur à deux heures) ; il nous semble que les loisirs que laisserait une telle journée seraient dangereux à ceux qui n'auraient pas reçu une haute éducation intellectuelle et

morale ; il nous semble surtout qu'il serait moins chimérique de profiter des progrès économiques pour allonger progressivement le temps de l'éducation *et de l'enfance*, que pour raccourcir si fort la journée de travail. Ce que l'enfance, embrigadée de force dans la guerre économique (privée même de l'apprentissage, qui était une transition entre l'éducation trop brève et la vie active), ce que l'enfance universelle réclame, c'est une sorte de trêve de Dieu. Puisse la France, qui en est digne et qui le peut, la lui donner !

La France obtiendrait alors, de la confiance de tous, la plus haute promotion de cette « magistrature européenne » qui lui a été reconnue. Déjà, beaucoup de ses fils sont allés instruire chez eux ceux qui n'osent ou ne peuvent encore venir à elle. Ils rapportent de l'étranger une conscience plus claire de leur mission, avec des idées plus larges. Ses maîtres, dirait-on volontiers, forment la grande Université, comme ses soldats ont formé, voilà un siècle, la grande Armée. Leur incomparable valeur professionnelle les rend dès maintenant les dignes ouvriers d'un idéal dont la réalisation ne serait pas moins précieuse aux autres nations qu'à la France.

S'il fallait résumer d'un mot les caractères qui font de notre France la nation éducatrice entre toutes, parce que toutes peuvent lui confier l'intelligence et l'âme de leurs enfants, c'est, dirions-nous, que la France est la patrie par excellence. Patrie consciente, et sûre de l'avenir, elle ne saurait par cela même ni se confondre avec les autres, ni les menacer.

Il importe que pour mériter la confiance

indispensable des autres nations (à l'exception, bien entendu, de l'Allemagne, qui *actuellement* représente dans le monde tout le contraire de l'idéal français), la France puisse consacrer à ce rôle éducateur, qui est dans sa tradition, le plus pur de ses énergies.

Dans les circonstances présentes, c'est le seul rôle peut-être qu'elle puisse jouer pleinement et immédiatement, le seul par lequel elle puisse rajeunir et augmenter encore sa gloire.

C'est la sincérité du sentiment français qui rend la France digne d'organiser les « plus grandes humanités ».

Faute d'une direction morale, ces « plus grandes humanités », trahissant leur noble ambition, tomberaient dans l'incohérence. Il appartient à la France, qui a *personnellement* tant contribué à donner au patriotisme des nations modernes ses caractères essentiels, d'assumer cette direction.

Seule une patrie profondément, unanimement aimée, peut accomplir une œuvre de sain internationalisme, ou, pour employer une expression intacte, une œuvre d'interpatriotisme.

CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE

L'épreuve suprême des Principes
La fin de l'Education. — La nouvelle Famille

—

En nous demandant (fidèles à notre méthode concrète) où s'incarneraient le mieux les principes que nous avions établis, nous sommes parvenus au terme de notre recherche.

Ici, l'enfance et la pédagogie finissent.

M. Boutroux exprimait un jour le sentiment nuancé de mélancolie avec lequel le maître voit partir ses élèves. Sentiment inévitable devant des élèves qui passent ! le maître, qui s'est dévoué pour eux, a eu le temps de les aimer, mais non pas celui d'être aimé ; et il abandonne une œuvre inachevée, où il a mis un peu de son cœur, et que d'autres, peut-être, compromettront.

En demandant qu'un même maître dirigeât l'enseignement d'un groupe d'élèves (qui serait nécessairement plus réduit que nos classes) et qu'il menât ces élèves jusqu'au bout de leurs études secondaires, nous nous inspirions du seul intérêt des enfants : et le maître a d'avance accepté le sacrifice, là où son intérêt ne concorderait pas avec le leur. Mais il nous semble que le maître, tel que nous l'avons conçu, connaîtrait des joies qui restent interdites au professeur

actuel. Lorsque l'attachement réciproque, né d'une longue vie commune, serait, à l'âge adulte de l'enfant, prêt à se transfigurer en une amitié, ce serait alors le testament joyeux du maître de consacrer cette amitié en remettant à l'ancien élève, devenu autonome, l'œuvre de sa propre éducation ; car l'éducation commencée au berceau, ne doit pas finir. Et le maître entouré d'amitiés nouvelles reprendrait la direction d'autres enfants, et, plus sûr dans son expérience, il saurait prévoir de plus loin et corriger plus discrètement les fluctuations des caractères et des intelligences qu'il aurait mission d'élever à l'humanité : œuvre passionnante de sculpteur d'hommes, qui participe à la jeunesse de ceux qu'il instruit, tandis que le professeur vieillit en recommençant chaque année la tâche monotone qu'il n'achèvera pas.

Nous constatons ici, comme dans la famille, que l'intérêt de l'éducateur s'accorde avec celui de l'enfant, et que le dévouement est *réellement*, pour le maître comme pour les parents, la meilleure source de bonheur et de progrès moral.

Sans doute les maîtres de la jeunesse subissent, eux aussi, les nécessités et les contrecoups de la concurrence économique ; ils s'en affranchissent dans une certaine mesure en renonçant à la fortune : ils doivent cependant « gagner leur vie » trop tôt pour se donner au préalable, paisiblement, la formation intellectuelle si complète que réclame leur œuvre. Mais nous devons nous rappeler qu'ils prendraient les enfants assez jeunes pour avoir largement le temps de s'adapter aux diverses phases de leur éducation ; ils auraient moins besoin de savoir avec

précision les menus faits (que donnent les livres) que de savoir travailler et faire travailler ; dans le système actuel, trop souvent le professeur et le Manuel se *doublent*. Ce qui importerait bien davantage qu'une science facilement accessible au moment voulu, c'est une forte culture philosophique, et, faudrait-il ajouter, une forte culture historique, parce que l'expérience morale que donnent ces disciplines ne s'improvise pas. Au reste, le maître ne prétend pas *terminer* l'instruction de ses élèves, mais seulement accomplir son œuvre pédagogique. L'instruction proprement dite ne finit pas ; les humanités ont pour aboutissement naturel, nous l'avons vu, les sciences morales, qui sont illimitées. Il faudrait que l'enseignement secondaire en commun fût complété par deux ou trois années d'enseignement supérieur qui s'adresserait, surtout dans une démocratie, au plus grand nombre possible, et qui se composerait d'histoire et de philosophie ; ces études se feraient ainsi avec plus de maturité, et par conséquent avec un meilleur fruit, parce que toute l'instruction, toute l'éducation antérieures les auraient fait désirer et les auraient préparées. Une forte éducation morale, une intelligence pénétrante des belles expériences humaines fixées dans les langues antiques, ou palpitantes dans nos littératures modernes, une culture géographique fondée sur la connaissance de son propre pays et complétée par celle d'un ou deux pays étrangers, permettrait enfin à l'enfant de faire une solide psychologie, et de critiquer, sans fausse complaisance comme sans irrespect, les notions morales et

religieuses dont il aurait jusqu'alors vécu ; — ainsi, au temps voulu, sa liberté interviendrait, et, quel que fût son choix, justifierait ceux qui, d'abord, auraient communiqué à son enfance leur idéal. L'histoire lui ferait connaître la place de son pays dans le monde : à toutes les affections dont son cœur se serait enrichi depuis les premiers soins reçus au berceau, il joindrait alors celle du patriotisme. Aujourd'hui, l'éducation du patriotisme, comme l'éducation de la liberté, se fait trop souvent à rebours. On prétend faire sortir le patriotisme de l'histoire élémentaire, prodigieusement fausse ou primaire, qu'on enseigne aux enfants. Cette histoire, que rien ne rattache à leur vie ni à leurs sentiments, s'oublie bientôt complètement, grotesquement, comme on le voit en posant aux jeunes conscrits les questions les plus simples. Les connaissances destinées à soutenir le patriotisme, qui en était le couronnement, se sont dégradées, effondrées. A ceux qui vont jusqu'à l'enseignement secondaire, on présente volontiers aujourd'hui, sous prétexte d'histoire « scientifique » un tableau plus pâle, mais aussi faux du rôle de leur pays, qui cesse d'être un rôle original.

La conclusion d'un tel enseignement, c'est qu'on a honte d'un patriotisme que nulle raison ne justifie, et qu'on n'accepte plus, tel quel, des générations précédentes avec lesquelles, sur tant de points, on est en conflit. A grand'peine, les esprits sincères, par une expérience fragmentaire et personnelle, se reconstituent un peu de patriotisme individuel et meurent avant d'avoir communié dans ce sentiment avec le peuple. Tandis que

les moins sincères ont beau jeu pour se débarrasser d'un devoir, et, profitant de la négligence générale, font une théorie de l'antipatriotisme.

L'enseignement élémentaire de l'histoire, s'il ne se borne pas à préparer des matériaux pour un enseignement supérieur et *moral*, ne peut, nous l'avons vu, que diviser le pays et servir aux sectes politiques ; il a, de plus, le vice d'énerver le patriotisme, de le faire éclore misérablement et prématurément. Il diffère d'un véritable enseignement de l'histoire comme une pluie de printemps, qui va faire lever les semailles, diffère d'un suintement humide qui fait germer et pourrir le grain dans le grenier.

Né et resté en dehors de l'histoire lorsqu'il n'avait qu'à *être* heureux, et se préparait à la vie active, sans agir, l'enfant est insensiblement saisi par le courant du temps ; les saisons, puis les années, puis les périodes de sa vie l'emportent, toujours plus rapidement, et le jettent enfin dans l'histoire : là, son âme s'élargit en participant à des joies et à des douleurs nouvelles qui n'étaient point accessibles au pur individu ; mais le courant du temps se précipite et semble pour lui se rétrécir jusqu'au défilé de la mort. Heureux alors, s'il a trouvé au cœur de la philosophie, dans la métaphysique, les principes qui rattacheraient sa vie active à son enfance, le rendraient maître, intégralement, de son passé, et lui feraient reconnaître, dans le défilé de la mort, l'accès à la vie éternelle dont son enfance avait eu l'avant-goût !

Le maître s'est fait un ami ; — il a donné à sa patrie un serviteur ; — un troisième grand fait

moral marque la fin heureuse de son œuvre : il a préparé à *élever* une famille l'homme qu'une famille lui avait confié. Comment serait-il triste?

Triste, non, mais anxieux ; car l'épreuve décisive attend son œuvre, qui devient, jusqu'au bout, toujours plus passionnante ; l'élève *doit* maintenant être pour sa patrie, tout au cours de sa vie, un serviteur ou pour mieux dire un soldat — et pour une famille nouvelle, un chef respecté et aimé.

Il le *doit* s'il fut bien *élevé*.

Notre époque a rendu ce problème plus poignant, à coup sûr, qu'il ne le fut jamais, et cela par suite même des développements qu'a subis l'instruction des hommes. Jamais peut-être ceux-ci n'ont-ils pris une telle influence dans l'éducation et jamais à coup sûr n'y a-t-il eu une telle discordance entre l'esprit de l'homme et celui de la femme. Tous deux pourtant, pour constituer la nouvelle famille et l'élever, ne doivent plus être qu'une même chair et un même cœur, et ils ne peuvent être une même chair que s'ils ont un même cœur. Or, dans les circonstances actuelles, peuvent-ils l'être vraiment et sincèrement? Le XIXe siècle, répétons-le, a vu une situation nouvelle. Pour des raisons très variées, par les empiétements de l'industrialisme et sans doute aussi par une erreur de l'enseignement congréganiste, une séparation brutale, qui n'a plus même été rendue décente et tolérable par un certain esprit de société, s'est creusée entre hommes et femmes. Tocqueville (1) pouvait encore écrire à Madame

---

(1) Cité par Mgr Dupanloup : *Lettres sur l'éducation des filles*, 2e éd., Paris, 1879, p. 91.

Swetchine : « Rien ne m'a plus frappé, dans l'expérience déjà assez longue que j'ai faite des affaires publiques, que l'influence que les femmes exercent toujours en cette matière, influence d'autant plus grande qu'elle est indirecte. Je ne doute pas que ce ne soient elles surtout qui donnent à chaque nation un certain tempérament moral, qui se manifeste ensuite dans sa politique. Je pourrais citer nominativement un grand nombre d'exemples qui achèveraient d'éclaircir ce que je veux dire. J'ai vu cent fois, dans le cours de ma vie, des hommes faibles montrer de véritables vertus publiques parce qu'il s'était rencontré à côté d'eux une femme qui les avait soutenus dans cette voie, non en leur conseillant tels ou tels actes en particulier, mais en exerçant une influence fortifiante sur la manière dont ils devaient considérer en général le devoir ou même l'ambition ».

Quand Tocqueville écrivait ces paroles, les ravages sournois de l'éducation unilatérale n'étaient pas très loin d'apparaître. « Il est bon, disait Pascal, qu'il y ait une erreur commune... », et l'on pourrait appliquer ce mot, en un autre sens, à la nécessaire communauté qu'une éducation pourtant toujours imparfaite, doit assurer dans la mentalité de ceux qui doivent vivre ensemble. Or, on peut dire qu'aujourd'hui hommes et femmes ont chacun leurs erreurs particulières, leurs erreurs hostiles.

Au moyen âge, quelque pauvre que fût l'instruction, quelque différente que fût (parfois) la vie de la femme de celle de l'homme, du moins on s'entendait sur un fonds d'idées dont toute cette vie

était inspirée. C'est ce fonds précieux qu'on a détruit de nos jours sans rien lui substituer de solide. Au XIX[e] siècle, l'instruction commandée par les ambitions sociales, et complétée dans la pratique de la vie active, si médiocre qu'elle fût dans son principe, mit une différence sensible entre « l'intelligence » (l'intelligence pure et discursive) de l'homme et de la femme, comme entre celle des classes « dirigeantes » et du peuple. Les batailles que les partis se livrèrent autour de l'école consacrèrent cet état de choses plus qu'elles n'y portèrent remède. Ni l'Université napoléonienne, ni la loi Falloux, ni les lois Ferry n'ont restauré l'unanimité française. Pourtant ce furent autant d'efforts gigantesques. « C'est, dit M. Hanotaux, en parlant des lois Ferry, le plus magnifique effort idéaliste qui ait été accompli aussi rapidement et aussi résolument dans aucun pays, et la République, pour aboutir, s'est imposé les plus lourds sacrifices. Seul, un ministre de la trempe de Jules Ferry pouvait concevoir une telle œuvre et la poursuivre jusqu'à l'achèvement. Depuis Napoléon, la France n'a reçu d'aucun homme d'Etat une telle impulsion (1) ».

Malheureusement, et si l'école primaire assure dans le peuple (au prix de quelles lacunes!) la communauté des idées, des causes sociales ruinent quand même la famille, et l'effet de ces causes semble justifié par la ruine que subit également la famille dans les classes qui donnent le ton, ruine due, cette fois, à des causes intellectuelles plus encore qu'à des causes sociales di-

(1) *Histoire de la France contemporaine*, t. IV, p. 612.

rectes. Dès le second Empire, on dénonça couramment l'abîme qui se creusait entre l'homme et la femme. Voici comment s'exprimait Jules Simon au cours de la discussion de la loi de 1867 : « Les filles, même dans les pensionnats les plus élevés, reçoivent une instruction futile, incomplète, toute d'art d'agrément, mais sans rien de sérieux et d'élevé... Un des grands malheurs de la société actuelle, c'est la séparation de plus en plus considérable qui s'établit entre l'homme et la femme... l'homme allant dans les clubs, se livrant aux exercices de sport, se déshabituant de la vie d'intérieur, et la femme, réduite à vivre avec d'autres femmes, loin du cœur et de l'esprit de son mari ». Et plus sévère encore est le témoignage de Mgr Dupanloup : « L'éducation des femmes, écrivait-il dans le *Correspondant* du 25 avril 1867, est « légère, frivole et superficielle, quand elle n'est pas fausse ».

Il ne faut donc pas s'étonner que les lois Ferry aient été complétées par les lois sur l'enseignement secondaire des jeunes filles. Mais cet enseignement même fut trop une « réduction » de l'enseignement des garçons, et comme l'un et l'autre ont été appauvris par une pratique antireligieuse qui n'était pas dans la pensée de Jules Ferry, les remèdes du grand homme d'Etat n'ont pas encore assaini notre blessure. Mais est-ce bien sa faute si le sel de la terre est affadi chez nous depuis deux siècles ? et son œuvre colossale ne prendra-t-elle pas toute sa valeur, au jour prochain sans doute où le catholicisme aura repris, dans la vie normale de ce pays, le rôle que lui seul peut remplir ?

Beaucoup, en attendant, souffriront pour cette rédemption de l'âme française ; ce sera leur honneur d'avoir accepté la souffrance comme la condition de succès pour leur idéal. Ce grand déchirement de l'âme nationale, ce divorce collectif, de combien d'amitiés perdues, de combien de divorces privés n'est-il pas fait ? Ceux que dans la bataille aura atteints une blessure profonde peuvent du moins, conscients des forces nouvelles qui travaillent à notre régénération, invoquer avec une confiance calme ceux qui recevront leur héritage. *Exoriare aliquis* !

L'éducation dont nous avons indiqué l'esprit n'est point en contradiction avec celle qui prévaut aujourd'hui dans notre pays, mais nous croyons qu'elle lui rend une âme.

Ainsi l'éducation en commun prépare à la vie de famille, aux affections qui, en cas de conflit, doivent l'emporter sur toutes les autres, qui corroborent dans l'âme et qui remplaceront dans la vie quotidienne celles des parents morts et des amis dispersés.

La fréquentation des camarades, les tâtonnements qui mènent aux amitiés, habituent à discerner les affinités de caractères et préparent l'homme à faire un jour un choix définitif : seule une volonté libre, clairvoyante, sûre d'elle-même, peut faire un pareil choix, tel que le réclame l'indissolubilité du mariage, qui seule permet de *fonder* une famille et d'*élever* des enfants.

Mais à l'expérience des camaraderies d'école et de lycée devrait s'ajouter celle des relations que la vie de famille et les vacances permettent : il importe que les jeunes gens et les jeunes filles

puissent se fréquenter et se connaître ; notre vie et notre éducation mondaines ne les accoutument guère qu'à se payer d'apparences et n'éveillent que des sentiments d'égoïsme et de vanité à deux; notre système d'éducation pourrait, ici encore, emprunter aux pays anglo-saxons.

Il faudrait enfin que l'instruction des jeunes filles formât une mentalité féminine, non identique, mais harmonieusement assortie à la mentalité de l'homme. Le couvent fut longtemps, comme le lycée, un « milieu » favorable à la camaraderie et à l'amitié ; l'instruction y était souvent insuffisante ; l'instruction du lycée de jeunes filles n'est peut-être pas encore assez adaptée à l'âme et au rôle des femmes. L'identité intellectuelle entre l'homme et la femme reste superficielle, illusoire, et comme telle, grosse de conflits. Il serait excellent que chacun eût beaucoup à révéler à l'autre et ne lui demandât qu'une aptitude à le comprendre ; alors ils deviendraient, vieillissant côte à côte, plus semblables moralement, tandis que la fausse identité fait d'eux, dans l'indifférence de la vieillesse, des étrangers. L'humble et minutieux souci de la maison à diriger matériellement, mais aussi à embellir, à égayer par le culte de l'art, et surtout du plus profond, du plus moral : de la musique, inspirerait, avec (nous l'avons vu) le souci de l'instruction de l'enfant dans la famille, tout l'enseignement des filles. L'importance de cet enseignement est énorme ; et il semble bien qu'en France les femmes dans l'intimité propice du foyer aient plus *médité* que les hommes (nous ne disons pas plus *écrit*) sur l'éducation ; nous n'exceptons pas

Fénelon, qu'avec beaucoup de spirituelle vérité, Gréard étudiait d'abord, dans un volume sur l'*Education des femmes par les femmes*. Sur un point encore, l'éducation est nécessaire à la santé morale de la famille ; d'elle dépend en grande partie la préservation de la pureté chez l'enfant. Mais ici, la famille et le maître ont besoin du secours de l'Etat et de la loi : tant l'œuvre est difficile et grave ! L'éducation, en effet, ne peut ni ne doit être une séquestration : il faut que l'enfant puisse sortir dans les rues d'une ville sans qu'aux devantures des marchands de journaux, des libraires, sur les affiches, etc., ses yeux et son imagination soient assiégés d'ignominies : ici la famille ne peut rien ; nous avons assez montré sa puissance ; nous avons fait voir combien l'Etat est incapable de lui ôter son rôle, si elle savait toujours se prévaloir de ses avantages et ne laissait pas perdre beaucoup du temps qu'on ne peut lui retirer ; elle ne peut, en revanche, suppléer l'Etat dans l'organisation de l'instruction publique ; mais nulle part mieux qu'en ce qui concerne la moralité des rues on ne sent les nécessités supérieures, qui en dépit de l'esprit de secte, commandent la collaboration de la famille et de l'Etat dans l'éducation.

On répète trop volontiers qu'il est inutile de chercher à préserver longtemps la pureté d'âme de l'enfant, et que la nature elle-même éveille de bonne heure son inquiétude. Rousseau a, sur ce sujet, des réflexions profondes, qui s'imposent à la méditation de tous, parce que nul ne peut prétendre qu'elles s'inspirent d'un « préjugé ». Rousseau n'est pas de ceux qui, pour justifier leurs

faiblesses, inventent des « lois générales de la nature humaine ». « Ce n'est, dit-il, ni par le tempérament ni par les sens que commence l'égarement de la jeunesse, c'est par l'opinion.... L'amour-propre fait plus de libertins que l'amour ». « Plus je réfléchis à cette importante crise, dit-il encore,... plus je me persuade qu'un solitaire élevé dans un désert, sans livres, sans instruction et sans femmes, y mourrait vierge à quelque âge qu'il fût parvenu ». C'est, exprimée dans le langage d'Alceste, une saine maxime pédagogique. A l'éducation par le désert, substituons l'éducation par les humanités : il ne s'agit point de bannir toute la société, mais simplement les turpitudes scandaleusement étalées. La vertu qu'inspirent la religion et les humanités est plus méritoire et plus aimable que celle d'un farouche solitaire. Nous avons noté, au passage, que les sciences physiques bien entendues laissaient à l'élève une saine idée de la nature : rien qui éveille jamais une curiosité dangereuse, mais un sentiment général qui longtemps éprouvé, devenu familier, rendrait inoffensive toute révélation improvisée sur ces sujets ; longtemps, l'enfant ne connaîtra que les chastes et distantes amours des fleurs.

Les plus délicats, les plus intimes sentiments du cœur sont, comme les autres, susceptibles d'une éducation. C'est une grande erreur de croire que, dans l'amour de l'homme, seule la nature parle ; les traditions sont ici d'autant plus fortes qu'on reconnait moins leur force. On se demande souvent ce que les petits collégiens peuvent entendre aux belles scènes d'amour de Racine et de Corneille, et l'on pense que toute

cette poésie est perdue pour eux, et trahie ; ils y apprennent en réalité les plus délicats sentiments de leur cœur, *par préjugés,* comme ils ont appris tout ce qui importait pour leur vie morale. Et c'est pourquoi il faut prendre bien garde que ces préjugés soient bons. Il faut connaître Polyeucte avant les héros de Racine.

Nous ne faisons plus une histoire inspirée comme celle d'Eschyle et d'Hérodote par l'idée du Destin. Mais cette vieille idée, chassée de tant de domaines comme de celui de l'histoire, est réfugiée dans la psychologie de l'amour, l'une des plus ressassées et des moins renouvelées. Ici, la raison, fidèle à sa vieille logique, n'a pas encore communément admis que l'amour peut à la fois se renouveler, se redonner par un effort répété de volonté, et être continu, unique, *sincère.* Cela est plus difficile à admettre que les harmonies nouvelles créées par Beethoven. Pourtant la vérité est là. Le théâtre, le roman et la législation vivent de leur pauvreté antique plutôt que de cette vérité, qui pourtant depuis plusieurs siècles fut exprimée avec une force incomparable par Corneille. Et il vaut la peine de noter ici combien le grand Corneille (en face de Racine, trop fidèle au préjugé antique et n'y introduisant de christianisme que celui de l'ère protestante où il a vécu son jansénisme), est profond et moderne ; il est dans le grand courant catholique, mais, naturellement, il fut moins à la mode de son époque. Et c'est pourquoi il serait temps de lui rendre justice.

Partis de la famille, nous avons retrouvé la famille au terme de notre étude : n'est-ce pas un

signe de la valeur des principes qui nous ont guidés? Ces principes, nous ne les résumerons point ici : « on n'analyse pas plus, dit Gréard, un traité de pédagogie qu'un traité de morale pratique ». Il s'en faut, certes, de beaucoup, que cet essai soit, ou veuille être, un *traité* de pédagogie ; mais la simplicité même de nos principes en rend le résumé superflu, ils ne sont guère que des aspects, ou des facettes, si l'on veut, des grands principes de la morale ; sous leur forme théorique, ils ne sont guère contestés. Mais il était important précisément de montrer comment ces principes *philosophiques* se dégagent de la réalité et s'adaptent à la pratique. Chercher au plus intime de la conscience, dans la passion de devenir soi-même meilleur, la source du droit d'élever les enfants, — conserver, avant tout, l'enfance, — lui apprendre la piété filiale et l'amour de Dieu, l'amitié et le patriotisme, la préparer à l'affection suprême qui fonde la nouvelle famille et doit couronner (quoique aujourd'hui trop souvent elle les sacrifie) toutes les autres affections, qui s'ennoblit d'elles, et peut les consoler des atteintes de la mort, n'est-ce pas revenir (fût-ce par des voies inattendues) à des exigences élémentaires de la morale et du pur bon sens?

Mais il ne faudrait pas croire que ce retour à la morale élémentaire et au bon sens soit peu de chose ; car la pédagogie a parfois cherché des chemins moins simples et plus dangereux. « Il convient, disait, il y a une quinzaine d'années, M. Boutroux, il convient de distinguer entre l'éducation et la pédagogie, prise du moins en un cer-

tain sens qui se rencontre fréquemment. L'éducation pure et simple va à son but sans artifice, par les moyens que suggère le bon sens, le tact, l'affection, ou qu'enseignent l'observation et l'expérience. La pédagogie, chez plusieurs de ses représentants les plus célèbres, fait fi de ces procédés naturels, et s'ingénie à y substituer des méthodes savantes et artificielles. Volontiers elle voit dans l'enfant un être à part, un animal dont elle aurait mission de faire un homme et que l'on peut d'ailleurs dresser à son gré pourvu qu'on sache s'y prendre... Alors qu'elle ne parle que de nature, l'art ne lui suffit pas, mais elle fait appel à l'artifice ».

C'est qu'aussi bien pour diriger la vie — la vie sous sa forme la plus délicate et la plus exquise : une âme d'enfant — la science ni l'intelligence ne suffisent. « L'intelligence, dit M. Bergson, si habile à manipuler l'inerte, étale sa maladresse dès qu'elle touche au vivant. Qu'il s'agisse de traiter la vie du corps ou celle de l'esprit, elle procède avec la rigueur, la raideur et la brutalité d'un instrument qui n'était pas destiné à un pareil usage. L'histoire de l'hygiène et de la pédagogie en dirait long à cet égard. Quand on songe à l'intérêt capital, pressant et constant, que nous avons à conserver nos corps et à élever nos âmes, aux facilités spéciales qui sont données ici à chacun pour expérimenter sans cesse sur lui-même et sur autrui, au dommage palpable par lequel se manifeste et se paie la défectuosité d'une pratique médicale ou pédagogique, on demeure confondu de la grossièreté et surtout de la persistance des erreurs ».

Le bon sens, inférieur peut-être à l'intelligence proprement dite dans l'étude scientifique, a sur elle, partout ailleurs, cet avantage qu'il résume l'expérience de l'activité humaine sous ses formes variées. Or, il semble qu'aujourd'hui la philosophie revienne, après d'immenses détours, aux données du sens commun. On avait pu croire, pendant une certaine période, que les plus grands esprits étaient ceux dont la pensée pouvait le moins se vulgariser ; le rôle de précurseur — à très longue échéance — séduisait les écrivains.

En réalité il n'est pas juste de concevoir la recherche philosophique comme le privilège d'un héros qui s'écarte de la foule. Les éclaireurs n'existent que pour le gros de l'armée, et même, malgré les apparences, *par* le gros de l'armée qui, après les avoir formés, les a détachés et les soutient.

Des philosophes se sont perdus à vouloir à toute force trouver du nouveau : ils notaient, au besoin, de vieilles vérités heureusement banales, en un langage qu'ils forgeaient pour eux-mêmes. Il est bon pour le philosophe de rester en contact avec un public qui l'oblige à s'exprimer en langage social ; il n'y a pas, en bonne raison, d'autre langage. Et c'est à l'éducation de former un tel public ; il n'y a pas de recette pour fabriquer le génie individuel, mais il y a des procédés pour dégager de mieux en mieux les richesses latentes du génie commun, qui détachera alors en avant de fortes individualités. La valeur intellectuelle tient parfois à telle faculté très développée, presque monstrueuse ; mais elle consiste plus souvent dans *l'union* de qualités qui, prises à part, seraient ordinaires. Cet assemblage de qualités dépend,

pour beaucoup, de l'éducation. La philosophie pédagogique, au lieu de chercher au loin de nouveaux domaines à défricher, doit s'appliquer à une culture plus intensive de l'esprit public.

Cette simplicité et cette modestie sont la condition d'une œuvre immense.

« Le vrai moyen de réformer les hommes, écrivait Leibniz à Morell, serait de s'attacher à la jeunesse. Si on s'y prenait comme il faut, on aurait en peu de temps une autre génération d'hommes. Et pour le pouvoir obtenir, il ne faut pas rompre en visière à ceux qui sont dans les postes d'autorité ; autrement on ne pourra pas même arriver à former les jeunes. Car, de réformer les vieux, c'est à quoi il y a peu d'apparence. Les vieux, cependant, ne seraient pas fâchés que leurs enfants fussent meilleurs qu'eux ».

Réformer les hommes, et, pour cela ne point bouleverser les traditions, c'est la sagesse même! Nous n'avons pas le droit de ne pas utiliser le passé. La tradition, avant de subir la critique de notre intelligence, a subi l'épreuve des faits. Si la superstition du fait accompli est dangereuse, celle du préjugé révolutionnaire l'est plus encore.

Justifier, par des arguments nouveaux, certaines pratiques anciennes, c'est parfois faire une bonne œuvre, et même une œuvre nouvelle. Car, sous une apparence identique, la différence est énorme entre un système suivi par routine, — ou vivifié par nos plus nobles passions, par nos pensées les plus actuelles. Les règles les plus fécondes de la pédagogie sont celles qui sont à la fois le plus antiques et le plus actuelles.

Il appartenait à la philosophie de les discerner, de les fonder en raison, de les justifier par la nature intellectuelle et morale de l'homme, de les associer enfin pour en augmenter la force et en accélérer le progrès.



CONCLUSION GÉNÉRALE

La puissance de l'Education. Les deux Infinis. La Vie éternelle

—

Du point où nous sommes arrivés, deux infinis s'offrent à la contemplation de l'homme, non pour lui donner le vertige, mais pour exalter au contraire son espérance, son courage et sa magnanimité.

Il contemple le premier en se retournant vers son passé. Dans un lointain indécis, à des milliers d'années près et, d'ailleurs, en deçà de l'histoire, il voit des êtres dont le corps, semblable au sien, ne fut pourtant pas (peut-être) le temple d'une âme. On ne sait si l' « homme », découvert en 1908, à la Chapelle-aux-Saints, était enseveli ; si donc existait, lorsqu'il mourut, avec la conscience de la mort, quelque germe de vénération et de sentiment religieux.

Dans les cavernes des bords de la Vézère, le touriste entrevoit, sortant pour ainsi dire des lueurs vacillantes que les bougies évoquent des parois et des voûtes à stalactites, les chefs-d'œuvre d'un art simple et puissant, et qui semble immortel moins parce qu'il a duré jusqu'à nous que parce qu'il nous émeut d'une vérité saisissante. L'être qui dessina ces formes d'un trait si

sûr avait nos yeux et notre main, — mais quoi de plus ? Si lointain et si proche de nous à la fois, il éveille dans notre âme un sentiment poignant d'*incertaine fraternité* ; parce qu'il nous touche sur un point, nous lui prêtons, malgré nous, les angoisses et les terreurs que notre imagination projette dans un lointain aussi désolé. Et il est vrai qu'il est hors de l'histoire, loin de tout point de repère moral, à l'infini.

Bien après lui, dans l'histoire, mais dans une histoire qui, à mesure que l'humanité vieillit, remonte plus haut vers son enfance, d'autres hommes nous apparaissent, de vrais hommes, serions-nous tentés de dire, si primitifs qu'avant eux, semble-t-il, il ne pouvait y avoir d'humanité.

Mais en comparant à nous-mêmes ces êtres de la primitive histoire et de la préhistoire, voici qu'un second infini s'illumine *devant* nous : ce que nous sommes par rapport à nos plus lointains ancêtres, nos fils lointains ne le seront-ils point par rapport à nous ? L'humanité, consciente de son progrès, confiante en lui, peut le hâter par l'éducation : et c'est pour cela qu'il importe de diriger l'éducation selon des principes inébranlables. Le progrès infini, que notre esprit ne peut concevoir, nous pouvons du moins le vouloir de toute notre âme, qui en est le principe ; et l'ayant ainsi voulu, nous ne serons jamais pour nos descendants les étrangers que sont pour nous les hommes d'avant l'histoire.

La vie des primitifs n'était pas large ; ils sortaient à peine du royaume de la mort, dont nous allons nous éloignant ; la mort projette encore sur nous son ombre, et, quand une frayeur ata-

vique ressaisit notre cœur, elle nous asservit à nouveau. Collectivement, nous ne sommes pas encore affranchis; le poids inerte du vulgaire retient l'ensemble de l'humanité ; pourtant le Christ a donné le signal ; il a triomphé de la mort ; il nous est garant qu'en le suivant, nous en triompherons aussi.

Mais il faut bien entendre que l'humanité actuelle n'est pas moralement digne de l'immortalité immédiate. Si la science pouvait nous libérer, si quelque savant trouvait le secret de ne pas mourir (à supposer que ce secret dépende de la science), la terre devenue trop étroite verrait la plus atroce guerre qui se soit vue ; les hommes annuleraient en s'entre-tuant le privilège de l'immortalité. Mais ce n'est pas la science, au vieux sens du mot, qui pourra libérer l'homme de la vieille tyrannie de la mort ; elle ne participera à la libération qu'à son rang, subordonnée à la morale, renonçant à l'ambition de tout faire, et sachant le danger de son double tranchant.

L'immortalité, confusément pressentie et annoncée par la philosophie la plus positive, celle d'un Descartes ou d'un Bergson, c'est, en définitive, celle des promesses, plus fermes et mieux garanties, de l'Eglise.

En l'attendant, la vie devient toujours moins courte, parce que l'idéal qui la remplit en pénètre davantage même les plus humbles détails. Voici que l'enfance se rattache à l'humanité, que l'humanité s'agrandit de l'enfance. Ainsi nous nous préparons à remplir l'immortalité. Il n'est pas téméraire d'escompter l'époque où nous l'atteindrons.

Au reste, dès qu'on renonce à une métaphysique abstraite et décevante, ce n'est pas la conception de notre idéal, mais seulement sa pleine réalisation, qui est à l'infini pour la masse des hommes.

La métaphysique et la religion, la science même, chacune à leur manière, nous retracent l'origine du monde et de l'homme. Mais elles sont d'accord pour penser que ces événements premiers ne tiennent pas dans le cadre de nos « journées », dans les moments que sont nos dates, — ni physiquement, ni moralement.

Notre esprit ne conçoit pas plus aisément la fin de notre monde qu'il ne conçoit son commencement. Mais, là encore, il ne peut plus imaginer un événement brusque, instantané. Il ne peut imaginer, surtout, une fin qui l'emporte lui-même.

Le monde extérieur ne change pas, par rapport à l'homme moral. Notre globe, qui fut peut-être une étincelle de l'incandescence solaire, roulera quelque jour, à force de millénaires, tout glacé dans l'immensité. Mais un moment de cet intervalle suffit à la conquête de la vie éternelle, plus grand, dans sa brièveté, que les siècles de siècles qui l'auront précédé ou qui le suivront, innombrés.

La famille et la croyance ont apparu dans le monde, l'espérance d'Israël est devenue l'Eglise, le Christ a prêché sur la montagne et a été crucifié, pour ressusciter le troisième jour ; l'homme, après la prodigieuse invention du pain, a appris à ne plus vivre seulement de pain ; les empires ont grandi et passé, les nations ont

souffert et pris conscience de leurs missions ; la pierre brute et l'air impalpable ont dû rivaliser de docilité pour exprimer la prière et la pensée de Michel-Ange et de Beethoven ; — et, cependant, c'est à peine si quelques alluvions ont modifié la ligne des rivages de la mer, si dans les profondeurs des océans, quelques millimètres d'épaisseur se sont ajoutés aux continents futurs, post-historiques, si les déserts ont étendu, avec l'empire de l'aridité, les limites de leurs horizons vagues, et si quelques épanchements de lave ont accusé le profil des paysages familiers aux regards perçants de l'homme quaternaire.

L'évolution géologique se fait sur un tout autre rythme que l'éclosion de l'âme. Et *dans le même monde matériel* inaltéré, l'homme n'a pas cessé de se *spiritualiser*. Cet admirable monde extérieur n'est pas une prison pour l'âme, mais on peut dire, en un sens (et le plus vrai), qu'il finirait, le jour où l'humanité unanime proclamerait « sur la terre comme au ciel », selon la prière du Christ, le Royaume de Dieu.



NOTE ADDITIONNELLE

Nous avons le devoir d'indiquer ici les additions que nous avons apportées à ce travail tel qu'il fut soumis au jugement de l'Académie des Sciences morales et politiques. Nous croyons, à la vérité, qu'aucune de ces additions ne le *modifie*.

Sans doute, un tel sujet évoquait sans cesse des réflexions nouvelles, mais l'ampleur même des développements qui eussent été nécessaires pour en faire une étude complète (en apparence, tout au plus) nous conseillait la modestie, et la mesure. Aussi bien, nous a-t-il semblé que le problème traité était de ceux où l'on doit le plus franchement laisser place à la collaboration du lecteur. Et ceux qui nous feront l'honneur de vérifier la nature de nos additions trouveront qu'elles comprennent beaucoup de citations.

Voici l'indication de toutes les additions qui ne se bornent pas à un ou deux mots, réclamés pour la clarté ou pour la correction de la phrase :

L'introduction, dans son ensemble, peut être considérée comme une rédaction nouvelle. Ont été ajoutés les développements qui vont

de la page	*ligne*	*à la page*	*ligne*
47	24	48	29
50	23	52	8
55	27	56	30
69	19	70	19

de la page	*ligne*	*à la page*	*ligne*
80	29	81	32
86	3	87	2
87	10	87	12
88	27	89	16
97 (la note)			
100	16	101	5
110	17	112	2
115	20	117	8
123	15	125	19
154	7	154	11
159	24	161	8
169	16	170	4
172	32	174	23
177	15	178	26
187	10	187	23
188	20	196	10
197	1	200	32
215	14	216	19
224	19	225	11
227	33	228	10
232	9	238	16
242	8	242	33
250	30	252	5
252	20	253	13

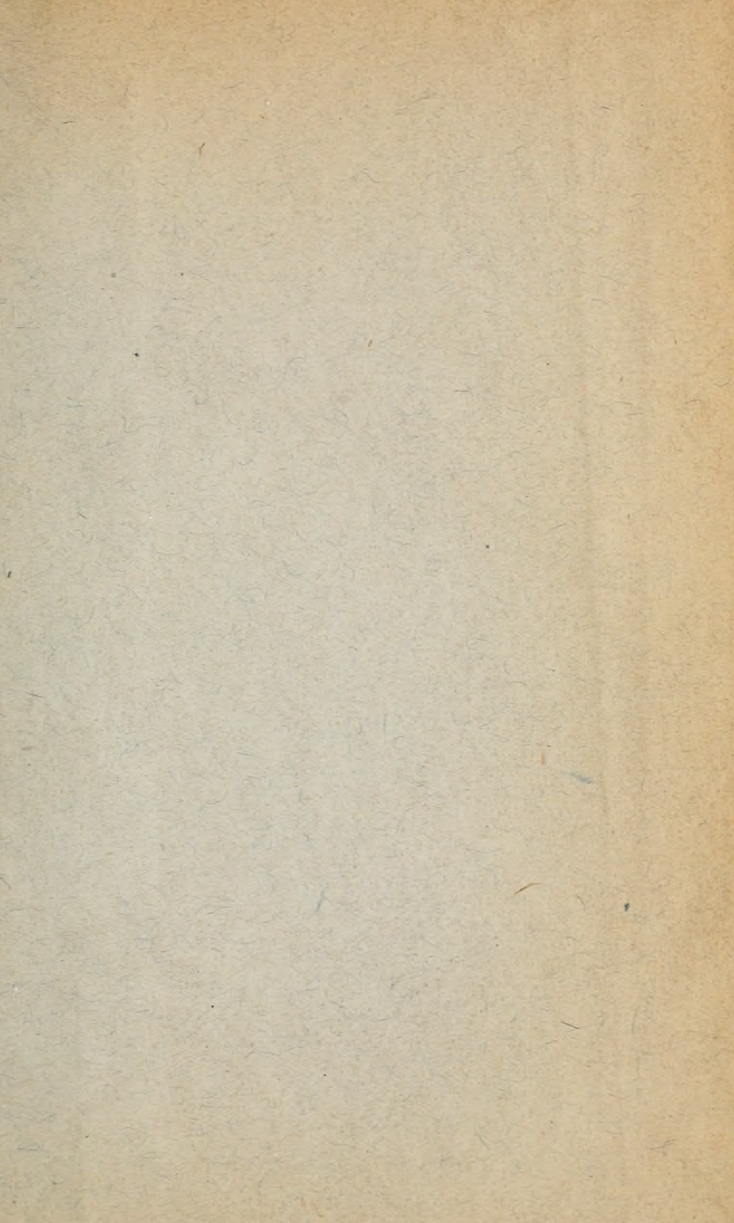
TABLE DES CHAPITRES

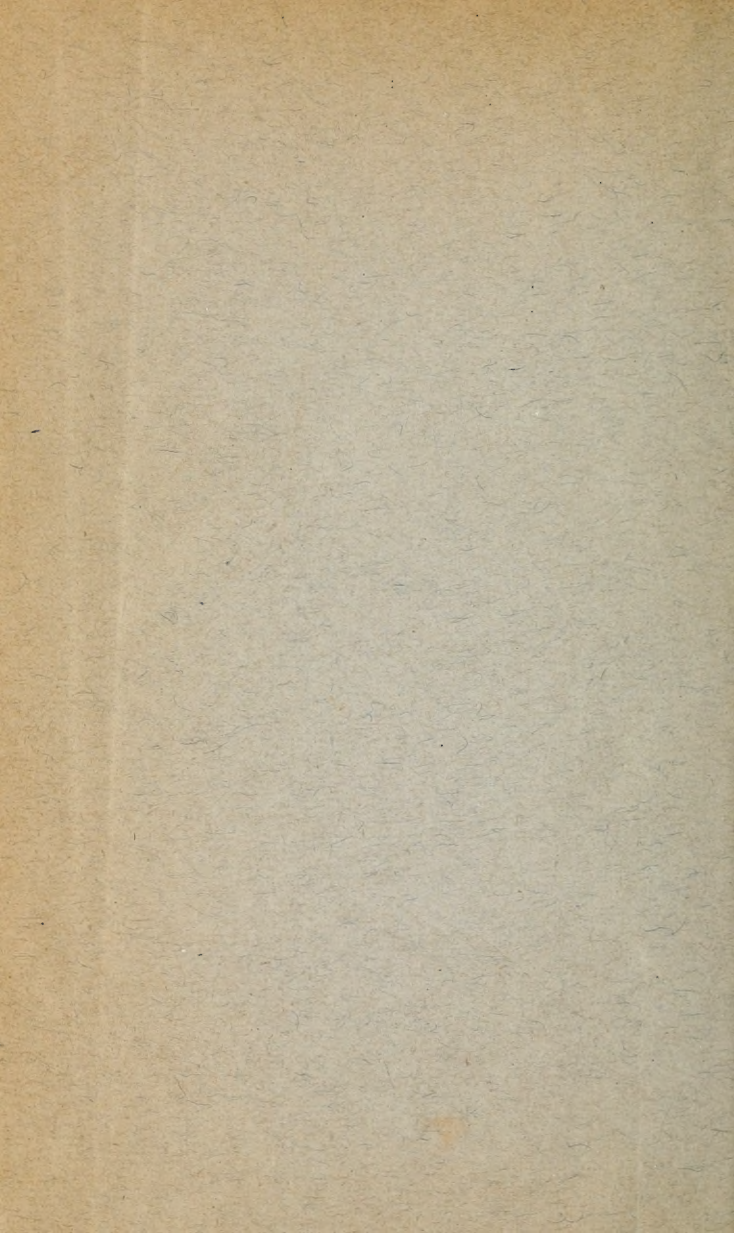
CONCLUSION GÉNÉRALE

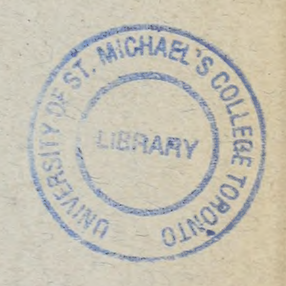
BAR-SUR-SEINE. — IMP. Ve C. SAILLARD










UNIVERSITY OF ST. MICHAEL'S COLLEGE TORONTO
LIBRARY

